



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY.**

**Universidad Virtual  
Escuela de Graduados en Educación**

**Evaluación Reflexiva de la Práctica Docente de Profesores en  
Formación utilizando Portafolios Electrónicos**

**Presentada por:  
Gabriela María Farías Martínez**

**Una disertación presentada ante la Escuela de Graduados en Educación del  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey para satisfacer  
parcialmente los requerimientos necesarios para obtener el grado de  
Doctor en Innovación Educativa  
Diciembre del 2006**

## Dedicatorias

A Dios, mi Padre del Cielo  
*“Yo, la Sabiduría, convivo con la prudencia  
y me hice amiga de la reflexión”*  
*Proverbios 8, 12.*

A mi madre, Minerva Martínez González  
La Maestra que siempre me ha inspirado al éxito.

A mi padre, Romeo Farías Flores,  
De quién aprendí que hay que esforzarse siempre,  
pero nunca dejar de sonreír.

A los tres estudios de caso más apasionantes de mi vida,  
Mi esposo César Augusto,  
Mi hija Rebeca Gabriela,  
Mi hijo César Augusto.

A mi familia, mi Tía Alicia Martínez,  
mis hermanos Romeo, Manuel, Mine, Diana y Claudia;  
a mis suegros Estela y César Augusto  
Que para mí han sido una comunidad de aprendizaje y una red de apoyo,  
Más allá de cualquier teoría.

## Reconocimientos

A mi asesora,  
Dra. María Soledad Ramírez Montoya,  
quién ha compartido conmigo  
la sabiduría de una mente brillante,  
la belleza de un gran corazón,  
y la fortaleza de un alma grande.

Al Claustro Doctoral de la EGE,  
mis profesores del Doctorado,  
de quiénes he aprendido que el talento  
es como el amor,  
entre más das, más tienes.

## **Resumen**

El objetivo de esta investigación, fue determinar qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, mediante el uso de diferentes tipos de portafolios electrónicos de evidencias. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿qué cualidades reflexivas desarrollan ó fortalecen los profesores en formación, al hacer portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias? La metodología de investigación que se utilizó, fue el estudio de casos múltiples, bajo el paradigma cualitativo. Los resultados obtenidos indican que el uso del portafolio de trabajo electrónico, con apoyo de la tecnología para la interacción en grupos de discusión, favorece en los profesores en formación el desarrollo y fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Además, el portafolio electrónico favorece que los profesores en formación compartan evidencias en archivos e imágenes, que facilitan la comprensión de su práctica docente, y fortalecen en ellos la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje y la toma de decisiones.

## Índice

Dedicatoria .....	ii
Reconocimientos .....	iii
Resumen .....	iv
Índice de temas .....	v
Índice de figuras.....	ix
Índice de tablas.....	xi
Capítulo 1: Naturaleza y dimensión del tema de investigación .....	1
1.1 Marco contextual .....	2
1.2 La Escuela Normal Miguel F. Martínez, una escuela particular en el contexto nacional .....	14
1.3 Antecedentes del problema de investigación.....	17
1.4 Planteamiento del problema de investigación.....	22
1.5 Objetivos de la investigación.....	26
1.6 Hipótesis.....	27
1.7 Justificación de la investigación .....	27
1.8 Limitaciones de la investigación .....	29
Capítulo 2: Revisión de literatura sobre el estudio del portafolio electrónico como medio de evaluación reflexiva sobre la práctica docente de los profesores en formación .....	34
2.1 Influencias filosóficas y sociales en la formación del profesorado y en el ejercicio de su práctica docente .....	34
2.2 Delimitación de la práctica docente: conceptualización y componentes .....	50
2.3 El desarrollo de cualidades reflexivas en el proceso formativo y profesional del docente .....	60
2.4 El profesor como investigador de su propia práctica para perfeccionarla y perfeccionarse a través de la reflexión	

y la acción .....	90
2.5 El portafolio electrónico como medio de recolección de evidencias sobre las cualidades reflexivas en el docente .....	98
2.6 Investigaciones relacionadas con la evaluación reflexiva de la práctica docente mediante el uso de portafolios electrónicos en los Estados Unidos .....	104
2.7 Investigaciones relacionadas con la evaluación reflexiva de la práctica docente mediante el uso de portafolios electrónicos en Ibero América .....	109
Capítulo 3: Metodología general de la investigación .....	122
3.1 Descripción sociodemográfica del contexto de la investigación....	122
3.2 Diseño de la Investigación .....	124
3.3 Fases de la Investigación .....	126
3.4 Situación educativa: uso de distintos portafolios electrónicos	132
3.5 Población y muestra .....	136
3.6 Tema, categorías e indicadores de estudio .....	141
3.7 Fuentes de información .....	143
3.8 Técnicas de recolección de datos .....	144
3.9 Prueba piloto .....	151
3.10 Aplicación de instrumentos.....	159
3.11 Captura y análisis de datos .....	161
Capítulo 4: Resultados de la investigación .....	164
4.1 Discusión de semejanzas y diferencias en el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas entre ambos grupos de estudiantes .....	164
4.2 Discusión de los resultados de acuerdo a las dimensiones de la práctica docente .....	193
4.3 Comentarios finales sobre los resultados obtenidos en la investigación.....	223

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones .....	245
5.1 Con respecto a la pregunta de investigación .....	245
5.2 Con respecto al objetivo de la investigación .....	250
5.3 Con respecto a las hipótesis establecidas para la investigación	252
5.4 Con respecto a las cualidades reflexivas, el uso de portafolio electrónico de evidencias y su relación con los requerimientos nacionales establecidos por el PROMIN y por el perfil de egreso de la Escuela Normal .....	254
5.5 Recomendaciones para los distintos actores del proceso educativo formativo de profesores en la Escuela Normal .....	258
5.6 Recomendaciones para futuras investigaciones .....	262
 Anexo 1 Organigrama de la Escuela Normal Miguel F. Martínez.....	 267
 Anexo 2 Diseño de actividad de aprendizaje para el seminario de análisis del trabajo docente. Elaboración del portafolio de trabajo.....	 268
 Anexo 3 Diseño de actividad de aprendizaje para el seminario de análisis del trabajo docente. Elaboración del portafolio de evaluación .....	 271
 Anexo 4 Diseño de actividad de aprendizaje para el seminario de análisis del trabajo docente. Elaboración del portafolio de presentación.....	 274
 Anexo 5 Cuadro de triple entrada para la construcción de instrumentos.....	 276
 Anexo 6 Operacionalización de las cualidades reflexivas en función del perfil de egreso del normalista.....	 280
 Anexo 7 Guía para la entrevista no estructurada a los estudiantes del seminario de análisis de la práctica docente mediante el planteamiento de situaciones problemáticas.....	 284

Anexo 8	Guía para la entrevista no estructurada al director de la Escuela Normal.....	288
Anexo 9	Guía para la entrevista no estructurada a los profesores del seminario de análisis de la práctica docente .....	289
Anexo 10	Guía para la entrevista no estructurada a los profesores tutores del seminario de análisis de la práctica docente.....	290
Anexo 11	Guía para la observación de los niños en el aula donde se realizan las prácticas docentes.....	291
Anexo 12	Guía para el análisis de documentos portafolio.....	292
Anexo 13	Ejemplo de matriz de análisis de datos.....	293
Anexo 14	Propuesta de aplicación de instrumentos en la Escuela Normal Miguel F. Martínez .....	294
Referencias	.....	295
Currículo del investigador	.....	306

## Índice de Figuras

Figura 1	Influencias filosóficas, sociales y científicas en la práctica docente	49
Figura 2	Integración de las dimensiones de la práctica docente y los aspectos que les son propios .....	59
Figura 3	Relación que existe entre la reflexión de un docente y la recopilación de evidencias sobre su práctica.....	85
Figura 4	Identificación de las cualidades reflexivas propias de cada una de las dimensiones de la práctica docente .....	89
Figura 5	Relación entre la investigación sobre la práctica docente con el proceso de investigación acción .....	97
Figura 6	Relación que existe entre el plan personal y profesional, el portafolio de evidencias, la reflexión y el aprendizaje .....	103
Figura 7	Diagrama de flujo del proceso de investigación .....	131
Figura 8	Evidencias colocadas en el portafolio de evaluación de una estudiante normalista sobre la dificultad al inicio del ciclo escolar de un alumno de segundo grado en su actividad motora fina .....	183
Figura 9	Evidencias colocadas en el portafolio de evaluación de una estudiante normalista sobre el avance que logró con uno de sus alumnos en cuanto a la habilidad de escritura .....	184

Figura 10	Evidencia colocada en el portafolio de presentación de una estudiante normalista, correspondiente a la producción de uno de sus alumnos del tercer grado .....	187
Figura 11	Composición de las cualidades reflexivas en los resultados totales, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolios y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios.....	192
Figura 12	Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión personal, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios.....	194
Figura 13	Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios .....	206
Figura 14	Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión institucional, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios .....	213
Figura 15	Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión social, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios .....	220
Figura 16	Interrelación entre las cualidades reflexivas propias de las dimensiones de la práctica docente .....	238

## Índice de Tablas

Tabla 1	Cuadro resumen de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, relacionadas con la aplicación de portafolios electrónicos .....	108
Tabla 2	Cuadro resumen de investigaciones realizadas en Iberoamérica	120
Tabla 3	Intervención educativa con portafolios en la Escuela Normal Miguel F. Martínez. ....	135
Tabla 4	Identificación de la población y de la muestra seleccionada para esta investigación .....	140
Tabla 5	Incidencias en el registro de cualidades reflexivas entre alumnos que desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias y alumnos que no desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias.....	166

## **Introducción**

El punto central del presente estudio de casos fue el proceso de reflexión en los profesores en formación. Para poder abordar la reflexión como problema de investigación, se diseñó una intervención educativa con diferentes tipos de portafolios electrónicos de evidencias, asumiendo que el portafolio podría ser un medio para desarrollar o fortalecer diferentes cualidades reflexivas en los profesores en formación. Las cualidades reflexivas estudiadas fueron constructos obtenidos de la revisión de literatura sobre reflexión y en función de las dimensiones de la práctica docente.

La metodología utilizada para el estudio de casos considero las técnicas de recolección y análisis de datos propias del paradigma naturalista. Se pretendió comprender la realidad del proceso de reflexión de los profesores en formación para estar en posibilidades de presentar evidencia empírica sobre cómo puede desarrollarse o fortalecerse la reflexión en el docente.

Los resultados obtenidos indican que el portafolio electrónico de evidencias puede ser un medio para desarrollar o fortalecer cualidades reflexivas que lleven a la confrontación de las ideas mediante el diálogo y la toma de decisiones. Lo anterior es favorable para el desarrollo del perfil del profesor que la problemática educativa nacional requiere.

## **Capítulo 1**

### **Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación**

En este capítulo se presentan los datos contextuales de la investigación realizada en torno a las escuelas normales públicas como instituciones formadoras de profesores de educación básica en México. Se describe el contexto nacional actual de las escuelas normales en el país, para posteriormente enfocar la situación de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, en el estado de Nuevo León. En esta institución, existe la necesidad de evidenciar acciones que lleven al cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso, definidos de acuerdo a la política educativa nacional vigente. Uno de los rasgos más significativos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas es la reflexión sobre la práctica docente. La reflexión es una cualidad difícil de medir o evaluar. Existe poca evidencia empírica acerca de cómo puede incrementarse o mejorarse la capacidad reflexiva. Y es aquí donde se encuentra el objeto de esta investigación, en el tema de la evaluación reflexiva de los profesores en formación a través de portafolios electrónicos, con el ideal de poder aportar evidencia sobre los resultados que esta institución logre, al utilizar esta herramienta en el marco de la vinculación interinstitucional que sostiene con la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.

#### **1.1 Marco Contextual**

En México, la escuela normal es una institución que por muchos años ha asumido preferentemente la formación inicial de los profesores de educación básica. Es una institución que aplica el currículo establecido a nivel nacional por la Secretaría de

Educación Pública (SEP), con base en la Ley General de Educación, reglamentaria del Artículo 3º. Constitucional, que otorga a la autoridad educativa federal (SEP, 2004), la facultad exclusiva de determinar para toda la República, los planes y programas de estudio para la educación normal.

De acuerdo a la información obtenida en el sitio web Red Normalista (2005), a partir de la reforma de 1984, la escuela normal otorga el grado de licenciatura. Sin embargo, su estructura de funcionamiento no corresponde al modelo organizativo de una universidad, por ejemplo en aspectos como la obtención y asignación de recursos y en la estructura de facultades o escuelas y departamentos académicos. Además, su estrecha vinculación con el nivel de educación básica genera confusión del rango que tienen las escuelas normales.

Una de las necesidades actuales en las escuelas normales, es elevar su nivel de exigencia académica. Las reformas recientes a los planes de estudio, buscan elevar la calidad de la educación que reciben los profesores en formación, pues más allá del discurso político, existe la creencia acerca de que la docencia es una profesión que cualquiera puede aprender y que basta con el dominio de algunos conocimientos teóricos y prácticos para ejercerla. Con frecuencia las actividades académicas que deben cumplirse, se desarrollan en un ambiente de poca exigencia, tanto para los alumnos como para los profesores. Son pocas las oportunidades o mecanismos institucionales mediante los cuáles los maestros, individual o colectivamente, valoren sus prácticas de enseñanza y se esfuercen por mejorarlas.

Lo más importante es que la escuela normal es una institución cuyas formas de trabajo son fuente de aprendizaje para los futuros maestros. Como en ninguna otra profesión, en las escuelas normales los estudiantes no solo aprenden del contenido curricular, sino de cómo enseñan sus maestros, las formas como éstos se relacionan entre sí y los directivos, el compromiso y la responsabilidad ante la tarea delegada, los vínculos que crean con el entorno, el ejercicio del poder y de las prioridades educativas, y los valores que se practican en la institución.

*Iniciativas del Programa Nacional de Educación en México.*

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 {PND}(2001), el Programa Nacional de Educación 2001-2006 {PRONAE}, (2001), establece como uno de sus objetivos estratégicos, impulsar la transformación académica y administrativa, para que las escuelas normales públicas funcionen como comunidades académicas que garanticen que México cuenta con los profesionales que la educación básica requiere.

Por lo anterior, dentro del PRONAE, se manifiesta que la formación inicial de los maestros de educación básica constituye una prioridad para el Gobierno Federal en México, además de la mejora en los procesos de organización y funcionamiento para las escuelas normales públicas, de modo que se generen ambientes institucionales propicios para el aprendizaje y mejoramiento continuo.

Estos propósitos prioritarios se incluyen dentro del Programa de Mejoramiento Institucional en las Escuelas Normales, por sus siglas PROMIN, (PROMIN, citado en Red Normalista, 2005), como un medio efectivo para apoyar la mejora continua de las prácticas educativas en las escuelas normales, y la renovación de la gestión institucional. El PROMIN se puso en marcha a partir del año 2002, como una iniciativa que busca elevar la calidad en la formación inicial de los docentes y está dentro del Programa para

la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, el cuál como se mencionó, constituye uno de los principales objetivos del PRONAE

Por los avances obtenidos con el PROMIN, el Gobierno Federal se comprometió a continuar alentando estos cambios en las escuelas normales, mediante el otorgamiento de recursos federales, que en el año 2004 fueron del orden de setenta y cinco millones de pesos (\$75,000,000), los cuáles fueron distribuidos equitativamente entre las 32 entidades federativas.

Para precisar las condiciones de los apoyos federales del PROMIN, el 1 de Abril del 2004, en el Diario Oficial de la Federación, la SEP (2004) hizo públicas las reglas de operación del programa de mejoramiento institucional en las Escuelas Normales Públicas. Con esto se pretende mejorar los procesos de planeación institucional en las escuelas normales, alentar nuevas formas para la participación de las comunidades normalistas en las decisiones que afectan la vida académica de sus instituciones, revitalizar el trabajo colegiado, impulsar una cultura de evaluación y de rendición de cuentas sobre los resultados educativos y renovar la función directiva.

El objetivo general de este programa es contribuir a la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales públicas, de modo que se constituyan en comunidades profesionales de aprendizaje donde las escuelas, como unidades básicas de formación, asuman un compromiso compartido por todos sus integrantes, dirigiendo sus esfuerzos al aprendizaje individual y colectivo, primordialmente de estudiantes y profesores, propiciando con ello elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica del país.

Se establecen los objetivos específicos siguientes: favorecer el trabajo colaborativo en la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, impulsar el trabajo colegiado como una actividad que contribuye al crecimiento

profesional de los profesores y al mejoramiento de las prácticas educativas, y promover el desarrollo de proyectos académicos innovadores y articulados que tengan mayor impacto en la formación de los estudiantes y en la preparación de sus profesores (Red Normalista, 2005).

Los recursos de este programa se destinarán exclusivamente para apoyar proyectos que se vinculen con las siguientes prioridades y líneas de estudio: evaluación y seguimiento a la aplicación de programas de estudio, al desempeño de los profesores y a los resultados del aprendizaje; utilización y aprovechamiento de materiales didácticos y recursos educativos para el desarrollo de las diferentes licenciaturas y especialidades; fortalecimiento del trabajo colegiado, y actividades de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de las escuelas normales y sobre las formas de mejorar su desempeño.

Cada escuela normal, debe llevar a cabo un diagnóstico inicial para poder establecer su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y posteriormente, el Programa Anual de Trabajo (PAT), el cuál a su vez requiere la entrega de reportes trimestrales de avance.

La evaluación de resultados y el seguimiento de avances, se lleva a cabo a través de indicadores cuantitativos y cualitativos, que permitan establecer criterios y aspectos a revisar, tanto en la forma de implementación del programa, como el impacto en las escuelas normales. El indicador del impacto de los proyectos y acciones programadas en el PAT en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes, se establece a través de la siguiente medición: Número de alumnos que detectan mejoramiento en las prácticas de enseñanza de sus profesores como resultado de las proyectos y acciones desarrolladas por el PAT, dividido entre el número total de alumnos de las escuelas normales participantes.

De forma similar a la descrita, también se evalúa el impacto de los proyectos y acciones programadas en el PDI en la formación de los estudiantes normalistas y en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Los recursos asignados para la operación de este programa son de carácter federal por lo que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, y la Secretaría de la Función Pública, en el ámbito de sus respectivas competencias, realizan actividades de fiscalización y auditoría. Por esto es importante tener evidencia concreta de la efectividad de las acciones realizadas en el marco del PAT, dentro de cada institución normalista.

Para que los cambios educativos que requiere el país ocurran, se necesita una visión integral de la gestión dentro de la escuela normal, y no solamente de los planes y programas de estudio. Por tanto, es importante promover este programa integral de transformación y fortalecimiento para las escuelas normales (Red Normalista, 2005). Lo anterior representa un reto que vale la pena atender, pues se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que preparan a los maestros que México necesita, y que realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación en el país

Un factor decisivo para brindar una educación básica con calidad y equidad a todos los niños y jóvenes que asisten a la escuela, lo constituyen las competencias de los profesores. Por ello es deseable que desde su formación inicial, adquieran ciertos rasgos que les permitan favorecer el logro de los aprendizajes en sus alumnos y el mejoramiento de la escuela.

Los rasgos definidos en el perfil de egreso de la escuela normal son: habilidades intelectuales específicas en el desarrollo y consolidación del hábito de lectura, la capacidad de análisis, y la capacidad de expresarse en forma oral y en forma escrita con propiedad, claridad y sencillez; dominio de los contenidos de enseñanza, competencias

didácticas que favorezcan la evaluación y reflexión sobre su práctica, y la identidad profesional y ética que requieren para asumir la docencia como una carrera de vida.

En el seguimiento que se ha dado a la aplicación de los planes y programas de estudio más recientes (Red Normalista, 2005) , que son Licenciado en Educación Primaria (1997) y Licenciado en Educación Preescolar (1999), se han detectado las principales razones que influyen negativamente en la adquisición de estos rasgos. Dentro de estas razones se encuentra principalmente el que los docentes normalistas no aplican las formas de enseñanza que enseñan a sus estudiantes, los recursos que se utilizan para favorecer el aprendizaje son reducidos y poco variados, además de que no se aprovechan suficientemente los resultados de la evaluación para fortalecer el proceso formativo y mejorar las prácticas de la enseñanza, tanto en profesores como en estudiantes.

Finalmente, otro obstáculo significativo, es la falta de seguimiento por parte de los profesores normalistas a los estudiantes durante las actividades de observación y práctica docente, para apoyarlos y recabar información que oriente el análisis y la reflexión sobre los resultados de esas prácticas e intervenciones. Hay que resaltar que en muchas escuelas normales existen prácticas académicas e institucionales arraigadas, que no corresponden a los nuevos enfoques que ahora se pretende impulsar.

#### *Retos de la gestión institucional en las escuelas normales en México.*

En cuanto al trabajo colegiado, se realiza con diversas modalidades y frecuencia en las escuelas normales y se obtienen resultados distintos. En esto inciden los factores siguientes: la complejidad de cada institución, los antecedentes del trabajo colegiado que se realizaban previamente a los nuevos planes de estudio, así como la importancia que los maestros y directivos otorgan a esa acción.

Una comunidad profesional de aprendizaje se caracteriza porque sus integrantes tienen comprensión común de los objetivos de su trabajo, por eso se pretende que los

profesores normalistas hagan propias las finalidades educativas de la institución, para fortalecer el carácter formativo de la escuela normal.

Para que los futuros profesores adquieran los conocimientos y competencias necesarios para ejercer la docencia es muy importante que las escuelas normales cuenten con docentes que tengan características profesionales, cualidades personales y motivación suficiente, para ofrecer a los estudiantes normalistas una formación de calidad (Red Normalista, 2005). Es difícil que los profesores en formación alcancen el perfil de egreso deseado, si sus maestros no reúnen dichos rasgos.

Otro aspecto deseable dentro de las instituciones normalistas, es la evaluación sistemática como medio de aprendizaje de la escuela. Desde esta perspectiva, la evaluación genera conocimiento útil que apoya a la toma de decisiones respecto a la creación de las condiciones de aprendizaje de todos aquellos que integran la comunidad educativa. Además, debe verse como una oportunidad para revisar las propias acciones profesionales, inducir acciones de innovación y mejoramiento, así como un medio para favorecer la reflexión individual, e incorporar los errores y conflictos en la práctica docente como procesos inherentes del aprendizaje.

Además, es importante que las instituciones normalistas organicen espacios de aprendizaje, incorporando materiales didácticos y utilizando la tecnología para orientarse a la generación de oportunidades que favorezcan la convivencia de la comunidad normalista y el logro de aprendizajes individuales y de grupo. Deben promoverse experiencias formativas ricas y variadas que incidan en el mejoramiento del trabajo académico de estudiantes y profesores, y que resulten en una reflexión conjunta de quienes integran la comunidad escolar.

Por lo anterior, las nuevas estructuras de organización en las escuelas normales deben ser menos convencionales y más flexibles, adaptables y creativas, de tal forma

que generen oportunidades para que maestros y alumnos, individual y colectivamente, reflexionen sobre la práctica docente y el aprovechamiento, y puedan enriquecer ambos aspectos.

Por último, dentro de los rasgos institucionales deseables, se encuentra la creación de vínculos institucionales que fomenten el intercambio de opiniones, experiencias y proyectos en torno a cuestiones claves de la vida académica. Las escuelas normales deben estar dispuestas a colaborar con otras instituciones que cumplan una función similar dentro y fuera del ámbito local de la propia institución.

*Planes y programas de estudio de educación normalista a nivel nacional.*

El plan de estudios de la licenciatura en educación primaria (LEP 1997) destina los dos últimos semestres de la formación inicial de los futuros maestros, a la realización de tres tipos de actividades: a) el trabajo docente con un grupo de alumnos de educación primaria, b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, c) el análisis y la reflexión sobre el conjunto de experiencias obtenidas en las escuelas para la elaboración del documento recepcional (Red Normalista, 2005).

Estas actividades constituyen para los estudiantes normalistas, una oportunidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes, que han adquirido o desarrollado a lo largo de su formación profesional, valorar críticamente sus logros y deficiencias, elaborar estrategias para el mejoramiento continuo de su desempeño y perfeccionar sus competencias profesionales. En semestres previos, los estudiantes han fortalecido estos aprendizajes al observar al maestro en su desempeño mediante las prácticas de enseñanza, y al analizar y reflexionar en forma sistemática acerca de las experiencias de trabajo en la escuela primaria, con alumnos de diferentes grados.

Como se ha mencionado, una actividad fundamental en este último año de formación, consiste en propiciar la reflexión personal y colectiva sobre los factores que influyen en el proceso educativo e identificar aspectos que requieren mayor atención, tanto en la formación de los niños, como en sus procesos de aprendizaje. Se espera que los estudiantes normalistas fortalezcan su compromiso profesional al poner en práctica la formación adquirida, para responder a las exigencias del trabajo docente y para reconocer estas experiencias como parte de su proceso formativo, además de reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales del entorno escolar.

Existen dos modalidades para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestre. La modalidad uno, implica el trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular, bajo la tutoría del maestro titular y; la modalidad dos, se enfoca al trabajo docente en actividades educativas de reforzamiento de aprendizajes fundamentales bajo la tutoría de un profesor designado por la zona escolar o autoridad educativa estatal (Red Normalista, 2005). En ambas modalidades, los estudiantes normalistas cuentan con la orientación y supervisión de profesores de escuela primaria que fungen como tutores.

La observación del trabajo en el aula, y las actividades de ayuda al maestro tutor, se consideran actividades pedagógicas para que los normalistas observen el desarrollo del trabajo y registren por escrito aquellas situaciones que llaman su atención y sobre las cuáles conversan posteriormente con su tutor, por ejemplo el tipo de participación que se propicia con una cierta técnica de enseñanza, las inquietudes que manifiestan los niños durante el trabajo, así como las dudas personales y profesionales que enfrentan en su trabajo.

También se considera una actividad de este período de formación el desarrollo de planes de clase compuestos de secuencias de actividades didácticas adecuadas para el

logro de los objetivos de aprendizaje, para el desarrollo de algún tema o lección, tomando en cuenta los avances y las dificultades, así como las necesidades de reforzamiento de contenidos y otros aspectos. Debe realizarse también el diseño, selección y uso de materiales didácticos que se consideren convenientes para propiciar el aprendizaje de los contenidos y la participación de los niños. La observación y registro de la información es un recurso útil para analizar posteriormente las experiencias de trabajo.

La evaluación del desempeño de los estudiantes en el trabajo docente en las modalidades mencionadas se realiza de manera sistemática a partir del cumplimiento de las tareas que en cada etapa se asignen. Para llevar a cabo la evaluación, el maestro tutor y el asesor, toman en cuenta los rasgos deseables del perfil de egreso y las orientaciones generales establecidas en el Plan de Estudios 1997, y los propósitos que se pretenden lograr en la formación inicial.

La evaluación del desempeño docente de los estudiantes (Red Normalista, 2005) se basa en los criterios que se mencionan a continuación:

- a) El cumplimiento del tiempo destinado al trabajo docente a través de la asistencia sistemática a la escuela primaria.
- b) La capacidad que muestre el estudiante durante su desempeño con el grupo para comunicarse con los niños, para estimular su participación y para atender las necesidades individuales que manifiesten durante la clase.
- c) La capacidad del estudiante para evaluar integralmente al grupo en su conjunto o a los alumnos en lo individual para identificar problemas, no solo de aprovechamiento escolar, sino además los relacionados con el ámbito afectivo, y los factores que los originan y explican.

- d) La capacidad para realizar acciones educativas ante situaciones imprevistas, y sea en la clase o en otros ámbitos de la vida escolar.
- e) La habilidad para diseñar y aplicar estrategias didácticas y procedimientos de evaluación congruentes con los métodos de enseñanza y los propósitos básicos de la educación primaria, así como el uso eficaz de los materiales y recursos educativos.
- f) La disposición para involucrarse con el conjunto del personal docente en las actividades académicas que se acuerden con el director de la escuela o el supervisor de zona.

Con la finalidad de recabar la información necesaria para evaluar el desempeño de los estudiantes, el asesor por parte de la escuela normal debe tomar en cuenta las fuentes siguientes: observación directa y registro del asesor del trabajo realizado por el estudiante en el aula y en otras actividades escolares, la información que proporcione el maestro tutor sobre el desempeño del estudiante en las actividades y los planes generales de trabajo y de clase que utilicen los estudiantes para el desarrollo de las actividades con los criterios señalados previamente y los establecidos en el programa correspondiente.

La experiencia docente obtenida en la escuela primaria, se complementa con la reflexión sobre la práctica que se lleva a cabo en el curso de Seminario de Análisis del Trabajo Docente (SAT). El SAT considerado como el espacio donde se propicia que las actividades realizadas en la escuela primaria cumplan con su propósito formativo, es decir que los estudiantes normalistas desarrollen las habilidades de reflexión, análisis y argumentación como medios para mejorar su desempeño.

En las actividades de análisis (Red Normalista, 2005), se espera que identifiquen la evolución de sus competencia didáctica y puedan establecer que necesitan para

atender los retos que enfrentan; para lograr lo anterior es necesario crear un ambiente de confianza y respeto, que permita a los estudiantes compartir sus experiencias exitosas o difíciles, con la convicción de que el intercambio de puntos de vista con sus compañeros y con el asesor les permitirá mejorar sus competencias profesionales.

El curso de SAT, tiene como propósitos centrales que los estudiantes:

- a) Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación primaria, y al realizar otras actividades propias de la vida escolar, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.
- b) Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante, tanto en el desarrollo de las experiencias docentes como en otras fuentes, y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de sus actividades.
- c) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeros e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permitan superarlos.
- d) Avancen en el desarrollo de la habilidad para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente, para poder comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.

Los criterios básicos de evaluación de los aprendizajes obtenidos durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente son:

- a) La disposición y participación en el trabajo individual y colectivo que requiere el desarrollo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.
- b) La capacidad del estudiante para sistematizar la información obtenida de las experiencias de trabajo, analizar los aspectos que requiere atender para mejorar su desempeño docente y elaborar el documento recepcional.

- c) La habilidad para interpretar y relacionar los textos estudiados con las situaciones que experimenta en la escuela, así como para expresar su opinión en las sesiones de clase y en los grupos de trabajo.
- d) La habilidad para expresar por escrito los aprendizajes obtenidos como producto de las actividades de análisis.
- e) La capacidad para poner en marcha acciones concretas en el trabajo docente como producto de la reflexión de su experiencia.
- f) La capacidad de búsqueda y selección de otras fuentes que permitan elaborar explicaciones al problema o tema seleccionado para el documento recepcional.
- g) El avance sistemático en la elaboración del documento recepcional durante el ciclo escolar.

Para la evaluación de este curso (Red Normalista, 2005) , el asesor toma en cuenta las fuentes sugeridas para el trabajo académico durante el séptimo y octavo semestre, además de los diarios de trabajo que los estudiantes elaboran como parte de las tareas que desarrollan en cada parte del trabajo docente, tomando en cuenta la claridad y la sistematización de las ideas o de las experiencias como producto del trabajo docente; la asistencia y participación en las sesiones de trabajo que se lleven a cabo en la escuela normal; los escritos producto de las actividades de análisis, y finalmente el documento recepcional.

## **1.2 La Escuela Normal Miguel F. Martínez, una escuela particular en el contexto nacional**

En el Estado de Nuevo León, la necesidad de formación de maestros, surge como una necesidad del México independiente. Hacia el año 1844 en el Estado, se tuvo la idea de atender las necesidades de formar profesores de educación primaria. El 23 de Noviembre de 1870, se expide el decreto que formaliza la creación de la Escuela Normal

Oficial del Estado, iniciando su matrícula el 15 de Diciembre, bajo el gobierno de José Eleuterio González.

Para 1881, al ser nombrado el tercer director el Ing. Miguel F. Martínez, la Escuela Normal se consolida y ofrece sus servicios de forma definitiva y permanente. Durante el tiempo de la dirección del Ing. Martínez, se establecieron las bases de la enseñanza normal en el Estado, y se introdujo por primera vez en el Programa de Estudio, las asignaturas de índole estrictamente pedagógica. Para el año de 1970, se dictamina que el nombre completo de la institución sea Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita. La crónica histórica, se encuentra disponible en la página Web de la Escuela Normal Miguel F. Martínez (Escuela Normal Miguel F. Martínez, 2005).

La institución ha vivido reformas durante toda su historia, siendo las más recientes la del año 1999 y la del año 2003. Estas últimas tienen como marco de referencia el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

De acuerdo a la información publicada en su sitio Web, la Escuela Normal Miguel F. Martínez es una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación inicial de profesionales de la Educación Física, Preescolar y Primaria, mediante la práctica docente innovadora, profesional y ética generada por sus catedráticos, y basada en el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso propuestos en los planes y programas de estudio vigentes y cocurriculares que les permiten influir en la transformación de la comunidad con un sentido social, para atender las necesidades educativas del país.

La institución, también ha definido una visión rumbo al año 2009. La Escuela Normal Miguel F. Martínez desea lograr un proceso educativo de alta calidad en el marco de una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación integral de los

alumnos y que se fortalece con la vinculación con otras instituciones que apoyan la formación docente inicial (Escuela Normal Miguel F Martínez, 2005), así como la práctica docente innovadora, como resultado del trabajo colegiado, con el fin de trascender como una institución formadora de profesores con sentido de pertenencia institucional, espíritu de compromiso social y alto grado de honestidad y responsabilidad en su relación con el entorno, bajo una filosofía humanista basada en el ser para crecer.

La escuela está organizada bajo la figura de un Director, de cuya dirección se desprende la Sub Dirección Administrativa, y la Sub Dirección Académica. De la Sub Dirección Administrativa dependen los departamentos de Servicios Generales, Recursos Financieros, Seguimiento de PROMIN, Escolar y Archivo e Informática. De la Sub Dirección Académica dependen los departamentos de Coordinación, Docencia, Gestión Escolar, Psicopedagogía, Inglés, CECSE y otros (Anexo 1).

En cuanto a las características institucionales de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, el tipo de sostenimiento de la escuela es de origen estatal y algunos recursos federales provienen del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. El personal académico y de apoyo técnico pedagógico es el siguiente: 110 docentes de base distribuidos de la manera siguiente: 33 docentes de tiempo completo, 11 docentes de tres cuartos de tiempo, 18 docentes de medio tiempo y 23 docentes de asignatura. El personal de apoyo administrativo y de intendencia está formado por 45 elementos, 23 administrativos, 2 bibliotecarios, 17 intendentales y 3 trabajadores de apoyo especial.

El perfil docente de los maestros es muy variado, la mayoría tiene formación normalista, la cual en el caso de los docentes de mayor antigüedad se ha complementado con estudios de licenciatura y postgrado en diversas instituciones como la Escuela

Normal Superior del Estado, la Escuela de Ciencias de la Educación, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Nuevo León. Además, una buena parte de la planta docente complementa sus actividades laborales con otras actividades docentes o técnicas pedagógicas en los niveles básicos, por lo que su actualización es a través de los Centros de Capacitación del Magisterio. Actualmente siete docentes de la institución, cursan estudios de Doctorado en instituciones nacionales e internacionales.

Existe un convenio con la Universidad de Saint Edward, en Austin Tx., donde alumnos de esta institución hacen estancias para fortalecer las habilidades comunicativas del idioma inglés como segunda lengua, y estudiantes norteamericanos de esa universidad comparten sus experiencias desempeñando trabajo docente en la Escuela Normal.

### **1.3 Antecedentes del problema de investigación**

En el marco del Sistema Educativo Nacional y concretamente del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, la Escuela Normal Miguel F. Martínez ha realizado y publicado en su sitio Web, su Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

En este documento, se deja constancia sobre la creación de una mentalidad diferente en la institución, cuyas características son, entre otras: la conciencia de participar en la construcción de una nueva institución, la necesidad de proyectar cambios en las formas de organización, la clarificación en el funcionamiento de los elementos estructurales que conforman las instituciones formadoras; en fin, la consolidación de un nuevo maestro y de un nuevo alumno.

Con la idea de impulsar el cambio y la innovación, la institución recurre a la Planeación Institucional como soporte básico, misma que se concreta en la participación generalizada de la comunidad normalista y el compromiso profesional de los maestros.

Esta participación se refleja en la adecuación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y Programa Anual de Trabajo (PAT) para el ciclo escolar 2004-2005.

Dentro del PDI, la definición de líneas de acción, objetivos, metas, estrategias generales, y la evaluación y seguimiento, habrán de orientar las acciones tendientes a mejorar el desarrollo académico e institucional, y principalmente la mejora en los aprendizajes de los estudiantes normalistas. A consecuencia de este proceso de planeación, la institución apuesta a la comunicación en sus múltiples manifestaciones: el debate, la confrontación de ideas y el consenso (página Web de la Escuela Normal Miguel F Martínez, 2005).

Los rasgos del perfil de egreso son el punto de partida y llegada de la misión y de todos los esfuerzos institucionales en la Escuela Normal. Los campos en los que se agrupa el perfil de egreso de los licenciados en educación escolar y primaria, son habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela.

Dentro de las competencias pedagógicas, se encuentra la formación en estrategias para el desarrollo de conocimientos, habilidades, y valores de los estudiantes, reconociendo las diferencias individuales de los alumnos, creando ambientes de trabajo favorables, así como la detección de necesidades educativas especiales. También se plantea la evaluación como un proceso que permite valorar logros y dificultades del aprendizaje y la enseñanza, para intervenir en la práctica educativa con mejores posibilidades de éxito.

Para la construcción de su misión institucional, la Escuela Normal llevó a cabo un diagnóstico previo para conocer a la institución en su conjunto; primero se identificaron las situaciones problemáticas y así poder organizar el proceso de indagación y análisis

de la situación actual de la escuela, y clasificar los problemas de acuerdo a los factores que los provocan (página Web de la Escuela Normal Miguel F Martínez, 2005)

Algunas de las preguntas detonadoras en esta etapa fueron: ¿en qué medida se logran nuestras finalidades educativas y por qué?, ¿cuáles son los problemas que enfrentamos como institución y nos impiden obtener mejores resultados educativos?

En reuniones programadas con alumnos, maestros y personal de apoyo, se enunciaron una variedad de necesidades y problemáticas. A continuación se mencionan algunas de ellas:

1. Superar las deficiencias observadas en las prácticas intensivas
2. Los maestros deben comprender el sentido que tienen las actividades que encargan a los alumnos como tarea, y propiciar el análisis y la reflexión de los trabajos.
3. Las clases son monótonas en algunos casos.
4. Los equipos dan clase de manera tradicional, porque así lo trabajan algunos profesores de la Escuela Normal.
5. Se atienden poco las problemáticas surgidas durante las jornadas de observación y prácticas intensivas.
6. Hay sub utilización de los recursos de la escuela, biblioteca, audiovisual, videoteca, Internet.
7. Se debe propiciar la reflexión después de las jornadas.
8. Las clases se trabajan de manera sumamente teórica y falta que se trabajen de manera más práctica o aplicada.
9. Hay pocos espacios para la reflexión y a lo que se llama reflexión son actividades rutinarias y muy reiteradas porque se pregunta de manera general siempre lo mismo y muchas veces, como los maestros (sic) no saben qué hacer con lo que decimos.

10. Los maestros no saben sacarle provecho a las jornadas de observación y práctica intensiva, no saben cómo hacer reflexionar a los alumnos y no trabajan adecuadamente el análisis.
11. Se carece de Internet en la sala de maestros, en la biblioteca y en las subdirecciones.

De este primer acercamiento, se organizaron los problemas en dimensiones diferentes, para poder llevar a cabo un análisis más detallado.

En la dimensión pedagógica curricular, dentro del eje de análisis denominado “Aplicación de planes y programas de estudio”, se integraron entre otras, las problemáticas siguientes:

- a) Algunos maestros llevan a cabo prácticas educativas poco acordes con los enfoques y contenidos del plan de estudios de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria, y los programas que trabajan.
- b) El desempeño de los normalistas en la Escuela Normal y en las escuelas de preescolar o de primaria manifiestan deficiencias como: falta de dominio de los contenidos, falta de control del grupo, habilidades intelectuales no consolidadas en cuanto a producción de textos académicos, hábitos de lectura, comprensión, expresión verbal, planteamiento y resolución de problemas.

Las causas identificadas con estas problemáticas, radican en la carencia de hábitos de lectura, análisis y reflexión, así como en la poca exigencia académica, escaso acompañamiento en las jornadas de práctica intensiva, poca promoción de la lectura, análisis y reflexión sin profundizar y formas de evaluación no acordes con el logro de los rasgos del perfil de egreso.

Dentro del eje de análisis denominado “Perfil y desarrollo profesional del personal docente y directivo”, la problemática principal radica en que la formación profesional de

los maestros y sus estilos de enseñanza, no se han adaptado en algunos casos a los enfoques de los programas y orientaciones para el trabajo del plan de estudios. Las causas identificadas son: la inconsistencia entre lo que dicen y exigen a los alumnos y lo que hacen. Los alumnos manifiestan que aquéllo que les exigen los maestros que aprendan como docentes, ellos no lo hacen en sus prácticas docentes en el aula.

También en esta problemática se identifica como otra causa, el uso de formas de evaluación tradicionales, que se centran en pruebas objetivas o valorando producciones de los alumnos, sin hacer lectura de las mismas, ni observaciones, ni requiriendo ajustes a éstas de acuerdo a los propósitos de la asignatura. En este sentido, existe la debilidad referente al poco tiempo que se dedica a los procesos de reflexión, además los maestros se reúnen muy poco para planear juntos el trabajo, pues hay pocas reuniones de trabajo colegiado.

Dentro del primer informe trimestral de actividades y acciones del PAT 2004-2005, publicado en el sitio Web de la Escuela Normal, se muestran los resultados alcanzados en los proyectos derivados de la planeación institucional.

En el proyecto de consolidación del trabajo colegiado en las academias, se llevaron a cabo reuniones de docentes de la línea de acercamiento y reflexión, para tratar asuntos relacionados con la observación, el registro, la evaluación y asesoría durante las jornadas de prácticas. En estas reuniones, se tomaron acuerdos sobre la integración de un banco de escuelas para llevar a cabo la observación y la práctica, distribución de maestros asesores por escuela, formatos sobre la revisión de documentos y materiales, antes y durante las jornadas de observación y práctica.

También se establecieron tiempos y criterios para la reflexión y análisis posterior a las jornadas de prácticas entre alumnos y maestros. Se hizo también la revisión de los reportes de evaluación realizados por todos los maestros, durante las jornadas de

observación y prácticas. Sin embargo, se reunieron sólo algunos registros elaborados por alumnos.

Dentro del proyecto sobre las tareas del asesor y el trabajo docente de los normalistas, la Escuela Normal estableció los criterios de evaluación de los normalistas, tanto para el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, como para el Trabajo Docente, cursos del séptimo y octavos semestre del plan de estudios (página Web de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, 2005).

De acuerdo a lo establecido en el diagnóstico inicial y en la planeación institucional, los aspectos problemáticos más importantes en la Escuela Normal Miguel F. Martínez son: la ausencia de pocos espacios y métodos adecuados para promover la reflexión y el análisis en maestros y alumnos, la distancia entre lo que se enseña sobre cómo educar, y lo que se vive en el aula, y la insuficiencia del trabajo colegiado.

#### **1.4 Planteamiento del problema de investigación**

De acuerdo a la UNESCO (2001, 2003) un punto esencial en la agenda mundial, es la formación de profesionales de la educación con los conocimientos y habilidades que exigen los retos de la educación para todos. Un rasgo importante del profesor es la capacidad de reflexionar sobre las condiciones de su práctica, en sí mismo y en la comunidad donde se desarrolla. A nivel internacional existen lineamientos sobre el perfil de los profesores, sin embargo no existe suficiente evidencia de cómo lograr ese perfil determinado (Villegas, 2003), y cómo evaluarlo.

La Escuela Normal Miguel F. Martínez, enfoca sus procesos de planeación y operación institucional hacia el logro de los rasgos de perfil de egreso definidos en el Plan de Estudios 1997 para la Lic. en Educación Primaria, en el Plan de Estudios 1999

para la Lic. en Educación Preescolar, y en el Plan 2003 para la Lic. En Educación Física.

La institución ha realizado esfuerzos significativos para llevar a cabo la planeación institucional y el programa anual de trabajo, de acuerdo a los requerimientos del Programa para la Transformación y Mejoramiento Académicos de las Escuelas Normales.

Además, posee recursos económicos asignados por el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, lo cuál implica beneficios pero también obligaciones, en cuanto al cumplimiento medible y observable de los indicadores del programa. La institución está sujeta a procesos de fiscalización y auditoría, sobre los resultados de sus acciones dentro del programa. Debe presentar periódicamente los reportes correspondientes de sus logros y avances a la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, detrás de los requerimientos de transparencia y rendición de cuentas, se encuentra el ideal más significativo de las Escuelas Normales: la formación de los profesores con el perfil que requiere el país. Es innegable la trascendencia social que tiene la adecuada formación de profesores de educación básica en México. De aquí la importancia de hacer evidentes los cambios y las mejoras en los profesores normalistas y en los estudiantes, tal como lo requiere el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).

La problemática detectada para efectos de esta investigación, radicó en la necesidad de evidenciar si efectivamente los profesores en formación alcanzan al término de su educación normal, los rasgos definidos en el perfil de egreso definido para la Escuela Normal., concretamente en los aspectos relacionados con la reflexión y el análisis de la práctica.

Por otra parte actualmente existe, el requerimiento de incorporar nuevas tecnologías y vinculación interinstitucional, en los proyectos y acciones de la Escuela Normal para seguir calificando a obtener recursos federales. Las iniciativas de cambio en las escuelas normales, deben incluir los rasgos del perfil de egreso, la aplicación de nuevas tecnologías y la vinculación interinstitucional.

Una oportunidad de cambio en la Escuela Normal lo constituyen los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica. Es importante formalizar, sistematizar y organizar los procesos de análisis y reflexión. Además, es necesario compartirlos y comentarlos, fomentar el diálogo que impulse un trabajo colegiado para mejorar las propias competencias profesionales. Actualmente los estudiantes del séptimo y octavo semestre de la Lic. En Educación Primaria, utilizan un diario para registrar las acciones y las decisiones que llevan a cabo en su proceso de prácticas en la escuela primaria.

Este diario tiene limitaciones en el sentido de que es básicamente etnográfico y descriptivo, pues se van registrando los hechos como van sucediendo. Los registros en el diario no parten de una pregunta que lleve al análisis y la reflexión. Una alternativa al diario, es el portafolio de evidencias. Un portafolio de evidencias, podría ser una alternativa para organizar y compartir los procesos de reflexión y análisis.

En profesiones que se fundamentan en el aprendizaje experiencial, como la medicina, la docencia y el derecho, el portafolio resulta ser un medio para evidenciar el aprendizaje obtenido. El portafolio se constituye como una colección de materiales, realizada por un profesional en formación, que registra y refleja sucesos claves en su proceso de aprendizaje (Challis, 1999).

A diferencia de otras alternativas (Challis, 1999), el portafolio de evidencias posee las siguientes ventajas: propicia el aprendizaje autónomo y reflexivo; se basa en la experiencia real de quién aprende, lo que facilita la conexión entre práctica y teoría;

permite la manifestación de diferentes estilos de aprendizaje, atendiendo a las cualidades particulares de quién aprende; integra evidencia de aprendizaje de contextos diversos y provee una base para la evaluación formativa y sumativa, al incorporar los objetivos personales y los objetivos académicos de quién aprende.

El portafolio puede desarrollarse de diferentes maneras. Comúnmente se basa en la recolección de documentos en papel, pero también puede incluir cualquier elemento que provea evidencia de aprendizaje y logro, como grabaciones de audio y video, artefactos o fotografías. Si el portafolio lo organizamos en una plataforma tecnológica, se obtiene un portafolio electrónico de evidencias, con la posibilidad de incluir evidencias en multimedios (Kelli, Lamson y King, 2001). Además, con la ventaja de que puede compartirse con otros, y también que es más fácil conservarlo.

En el marco teórico de esta investigación, se presentan las ideas de diversos autores como Pecheone, Pigg, Chung y Souviney, (2005), Capraro (2003) y Ashford, y Deering, (2003), quienes favorecen el uso de portafolios de evidencias como medios para aprender de la experiencia. Si bien es cierto que el portafolio de evidencias parece una opción atractiva para las profesiones que se basan en la experiencia como aprendizaje, ¿realmente se tiene evidencia de que se aprende más o mejor con un portafolio con respecto a otros medios como diarios o bitácoras?, para un profesional en formación, ¿el portafolio le permitiría el desarrollo o fortalecimiento de ciertas cualidades formativas y técnicas?, con el portafolio ¿se obtendrían los mismos rasgos reflexivos y analíticos requeridos para un profesor en formación, que con los medios que hasta hoy usan para registrar sus experiencias?

Con base en esta serie de interrogantes y pretendiendo contribuir en el campo científico educativo, se planteó la pregunta de investigación siguiente:

**¿Qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al elaborar portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?**

De esta pregunta general se desprendieron una serie de interrogantes más específicas: ¿Qué cualidades reflexivas desarrolla el profesor en formación con los portafolios?, ¿sería indiferente en la institución usar portafolios con respecto a otros medios de registro de evidencias?, ¿en qué forma al compartir las experiencias y reflexiones a través de un determinado tipo de portafolio electrónico, se favorece el diálogo entre los estudiantes y asesores?, ¿qué impacto tiene la experiencia en los profesores en formación en relación con su compromiso de ser profesionales de la docencia?

La problemática enunciada tiene una enorme riqueza para hacer investigación, sin embargo, es necesario delimitar las interrogantes de la investigación para poder operacionalizarla mediante la metodología pertinente.

### **1.5 Objetivos de la investigación**

El objetivo general de la investigación consistió en determinar la utilidad de la construcción de portafolios electrónicos para el desarrollo o fortalecimiento de distintas cualidades reflexivas de los profesores en formación, en contraste con otros medios de registro de evidencias.

Los objetivos específicos de la investigación fueron: definir las cualidades reflexivas que los distintos tipos de portafolio electrónico desarrollan o fortalecen en los profesores en formación; contrastar los resultados obtenidos con otros medios de registro de experiencias; definir las cualidades reflexivas que distintos tipos de portafolio electrónico no desarrollan o no fortalecen en los profesores en formación; definir los

retos personales, profesionales e institucionales que implica la elaboración de un portafolio electrónico de evidencias y, finalmente definir el impacto general que tiene el portafolio electrónico en el compromiso profesional de los futuros docentes.

### **1.6 Hipótesis**

En relación con la problemática planteada, las preguntas y los objetivos definidos, la hipótesis para esta investigación fue la siguiente:

*Ha= La elaboración de portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, desarrollan o fortalecen cualidades reflexivas en los profesores en formación.*

Con esta hipótesis, se pretendió obtener información que permitiera evaluar el uso de portafolios electrónicos de evidencias, como medios para organizar, sistematizar y compartir los procesos de reflexión y análisis sobre la práctica docente.

Esta hipótesis derivó en otras hipótesis para estudiar, las cuáles se presentan a continuación: identificar cómo los distintos tipos de portafolios electrónicos, desarrollan o fortalecen distintas cualidades o rasgos reflexivos; determinar qué tipo de portafolio, desarrolla o fortalece qué cualidad reflexiva, como aspectos importantes a evidenciar al realizar esta investigación. También fue interesante y valioso hacer un contraste entre el uso de portafolios y el uso de otros medios de registro de evidencias, utilizados tradicionalmente en la Escuela Normal, como lo es el diario.

### **1.7 Justificación de la investigación**

Se ha mencionado que los portafolios son una alternativa que favorece el aprendizaje basado en la experiencia. Sin embargo, existe poca evidencia empírica que sustente el alcance del portafolio en el desarrollo o fortalecimiento de cualidades formativas y técnicas en quién aprende, en relación con otras alternativas. Con esta investigación se pretendió contribuir al conocimiento científico en educación, al

proporcionar evidencia empírica sobre los beneficios del portafolio de evidencias en el aprendizaje basado en la experiencia.

Esta investigación se considera importante porque buscó dar una respuesta práctica a la necesidad que tienen las escuelas normales de alcanzar los rasgos del perfil de egreso, concretamente los aspectos relacionados con la reflexión, el análisis y el diálogo colegiado entre la comunidad académica. Además, porque incorporó la tecnología con las prácticas educativas innovadoras, en este caso los portafolios.

De esta forma, el estudio aporta datos a la Escuela Normal en cuanto a los lineamientos federales del PROMIN, para justificar el uso de los recursos federales asignados. Se apoya al cumplimiento de los requerimientos del Programa de Mejoramiento Institucional, y del Programa de Transformación y Mejoramiento Académicos de las Escuelas Normales, y evidencia la aplicación de los recursos presupuestales.

Además favoreció la vinculación interinstitucional entre la Escuela Normal Miguel F. Martínez y el Tecnológico de Monterrey. De acuerdo al PROMIN; las Escuelas Normales también deben dar evidencia de relaciones con otras instituciones educativas de nivel superior. Y, por su parte, el Tecnológico de Monterrey, como institución y comunidad académica ha declarado en su Misión 2015 que una de sus estrategias es contribuir a la comunidad con modelos educativos innovadores.

Finalmente, como intención y como ideal se espera que esta investigación contribuya al mejoramiento de la práctica educativa, al favorecer el desarrollo de profesores reflexivos, analíticos y colegiados. Y profesores reflexivos forman alumnos reflexivos, capaces de aprender de sus experiencias, para mejorar sus acciones, y encontrar dentro de sí mismos, la posibilidad de ser mejores personas y ciudadanos.

No hay que subestimar la importancia de un solo pensamiento. Como lo menciona el viejo adagio, “vigila tus pensamientos porque se convierten en palabras, vigila tus palabras porque se convierten en acciones, cuida tus acciones porque se convierten en hábitos, cuida tus hábitos porque definen tu carácter”. Profesores de carácter son necesarios para realizar la verdadera transformación educativa de México.

### **1.8 Limitaciones de la investigación**

En esta investigación, se encuentran presentes limitaciones conceptuales y limitaciones operativas. Las limitaciones conceptuales se refieren a condiciones determinadas por la pregunta de investigación, que definen lo que puede explicarse por los resultados obtenidos y lo que no puede explicarse. Las limitaciones operativas, se refieren a las limitaciones de recursos y medios, tanto del investigador como de los sujetos de la investigación.

#### *Limitaciones conceptuales.*

La principal limitación conceptual de esta investigación, consiste en la definición de los constructos propios de la pregunta de investigación, que son básicamente los siguientes: el portafolio y las cualidades reflexivas.

De acuerdo a Kerlinger y Lee, (2002), un constructo es un concepto que tiene el significado agregado de haber sido inventado o adoptado para un propósito científico especial, de forma deliberada y consciente. De acuerdo a los fines del investigador, un constructo puede implicar tanto más, como menos, de lo que puede significar como un concepto.

Además, al momento de dar una definición operacional a un constructo, se le

asigna significado al especificar las actividades u operaciones necesarias para medirlo y evaluarlo. Las definiciones operacionales representan las instrucciones de qué y cómo observar en la realidad. Sin embargo, solo aportan significados limitados de los constructos, pues no pueden expresar toda la riqueza y los diversos aspectos de algunas variables.

Por lo anterior, es importante tomar en cuenta lo que para esta investigación se ha definido como portafolio de evidencias, y lo que se ha definido como cualidades reflexivas. La definición de estos constructos, se obtuvo al revisar la literatura y las investigaciones relacionadas, para posteriormente integrar conceptos asociados con la reflexión en las distintas dimensiones de la práctica docente. Además, tanto el constructo de portafolio como el constructo de las cualidades reflexivas, se ha manejado para el contexto de la formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. Los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios de la Lic. En Educación Primaria (1997), la problemática institucional de las escuelas normales y los medios de recolección de evidencia para el aprendizaje basado en la experiencia, han sido condiciones inherentes al proceso de definición de los constructos aplicables en esta investigación.

Bajo estos parámetros, los constructos para este estudio quedaron delimitados de la forma siguiente:

1. El portafolio es una colección de evidencias con un propósito definido. Los propósitos de un portafolio pueden ser los siguientes: evidenciar el trabajo realizado en forma cotidiana, evaluar el cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje, y mostrar el logro más significativo que se haya obtenido en una

experiencia de aprendizaje.

2. Las cualidades reflexivas son rasgos de conducta, que distintos autores como Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., y Tiramonti, G. (1998); Kolis y Dunlap, (2004); Schön (1992); Dewey, (1964); Contreras (1997); Mc Kernan (2001), Weimer (2003) y Waughn (2000); entre otros, han asociado con la reflexión. De tal manera que puede decirse que una persona reflexiona, o es un profesional reflexivo, cuando su conducta pone en evidencia las cualidades asociadas con la reflexión. Para un profesor, estas cualidades reflexivas pueden organizarse de acuerdo a su grado de identificación con las dimensiones de la práctica docente.

Por lo tanto, esta investigación puede explicar la relación entre el portafolio y las cualidades reflexivas, en los términos y condiciones en que se han definido ambos constructos. La riqueza y variedad de matices que ambas ideas pueden representar para otros niveles educativos, para otros rasgos curriculares y para otras instituciones, no podrían ser explicados o justificados por esta investigación.

Sin embargo, se parte de la idea de que en investigación cada explicación es valiosa para llegar a la siguiente explicación. Bajo esta premisa, los resultados que se obtienen en esta investigación, pretenden estimular la curiosidad intelectual de otros investigadores, que continúen la indagación de los constructos mencionados.

#### *Limitaciones operativas.*

El realizar esta investigación fue posible por la relación que existe entre la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey (EGE), y la Escuela Normal Miguel F. Martínez, donde se encontraron las oportunidades y el apoyo

necesario para llevar a cabo el estudio. Es importante señalar que se encontró una gran disposición por parte del director de la escuela, los profesores y los alumnos para llevar a cabo el estudio, acceder a la información, aplicar los instrumentos y obtener evidencias.

Paralelamente, en la realización del estudio se encontraron limitaciones operativas en las áreas curriculares, temporales y de recursos para los alumnos, las cuáles se describen a continuación:

1. Limitaciones operativas curriculares, para los estudiantes normalistas que participaron en esta investigación, la realización del portafolio de evidencias fue una actividad extra curricular, sin valor evaluativo.
2. Limitaciones operativas temporales; como en la mayoría de las investigaciones, existieron restricciones de tiempo y de capacidad. La obtención de evidencia se realizó durante los meses de Febrero a Julio del 2006, para poder coincidir con el calendario escolar de la Escuela Normal de los alumnos de octavo semestre. Los instrumentos fueron aplicados en este lapso de tiempo, porque los estudiantes estaban en su último semestre, y además se encontraban elaborando su documento para titulación. Los alumnos y los profesores tuvieron mucho trabajo, y se procuró que esta investigación no los entorpeciera en el cumplimiento de sus actividades.
3. Limitaciones operativas de recursos, pues una dificultad para el estudio fue el acceso a Internet por los estudiantes que participaron en la construcción del portafolio electrónico en la plataforma Blackboard. De los quince estudiantes

participantes en la construcción de portafolios, aproximadamente siete tenían acceso a Internet en su hogar al inicio de este proyecto de investigación. Los estudiantes podían acceder a Internet en el centro de cómputo de la Normal, pero existían restricciones de horario y número de computadoras disponibles. También esta disponible la opción de acceder en un cyber café, pero esto implicaba un costo para los estudiantes.

En cuanto a la capacidad, el investigador debió coincidir con los tiempos y con los espacios que le fueron indicados por directivos, profesores y alumnos de la Escuela Normal. Fue necesario ser objetivo y práctico para poder aprovecharlos. La planeación cuidadosa y la preparación adecuada en cada momento del estudio, fueron recursos útiles para que, a pesar de las limitaciones propias de esta investigación, se obtuvieran los resultados esperados en tiempo y forma.

## Capítulo 2

### **Revisión de Literatura sobre el Estudio del Portafolio Electrónico como Medio de Evaluación Reflexiva sobre la Práctica Docente de los Profesores en Formación**

El tema de la reflexión sobre la práctica docente no es novedad en la literatura sobre educación. Sin embargo, aunque se ha escrito mucho sobre la reflexión, la práctica docente y el profesional reflexivo, se carece del cómo, de la propuesta de métodos para favorecer la reflexión. Es decir, ¿cómo se favorece la reflexión?, ¿qué aspectos o cualidades reflexivas se desarrollan bajo que estímulos?, ¿cómo se forma un profesional reflexivo? La revisión de literatura que se presenta a continuación, muestra una convergencia entre el qué de la reflexión y el cómo del hábito reflexivo. Esta convergencia puede darse en la combinación del portafolio de evidencias con la tecnología.

#### **2.1 Influencias filosóficas y sociales en la formación del profesorado y en el ejercicio de su práctica docente.**

La educación es una disciplina que se ha enriquecido con el paso del tiempo, desde su concepción como ciencia por Julien en 1817 (Sarramona, 1989), hasta la pluralidad de relaciones que en la actualidad sostiene por necesidad práctica, con otras disciplinas. Diversos autores han aportado su propia concepción y clasificación de las ciencias de la educación, sin imponer ningún criterio sobre otro. Sarramona (1989) propone partir de la filosofía de la educación como referente final para la realidad contextual que condiciona su aplicación.

Si se parte de la filosofía de la educación, el fenómeno educativo está fuertemente atado a la cuestión sobre qué es un ser humano (Fullat, 1983). Por lo tanto, son tareas inherentes a la filosofía de la educación; analizar el lenguaje educativo,

indicar el sentido general del proceso, mostrar la estructura educanda del hombre y explicar a través de la teleología, las diversas pedagogías. Para el filósofo de la educación, la cosmovisión de la educación implica que siempre se ha educado a alguien para algo inmediato, pero en vista de algo siempre propuesto, es decir los fines de la educación o teleología.

Los fines, valores y principios de la educación en sociedad son muy ambiciosos. Por ejemplo, educar para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La educación debe llevar implícita una promesa de promoción humana, justicia distributiva y equidad (Guerra, 2003). Y para esto, se requieren profesores de humanidad (Esteve, 1998), quienes mas allá de la disciplina que impartan, puedan rescatar y transmitir el sentido de la sabiduría, el sentido de lo fundamental permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que los rodea.

El significado que la sociedad ha otorgado a la educación y a la práctica docente, varía en diferentes momentos históricos. Este significado se ve influenciado por la práctica social del hombre en sus intentos de transformar la naturaleza, y por el desarrollo social, cultural y científico, confrontado con los intereses económicos que generan posiciones políticas e ideológicas de grupos e individuos (Becerril, 1999). En una palabra, la cosmovisión o panorámica de la realidad que impera en cada momento histórico, define la finalidad de la educación.

Debido a estas influencias, no puede haber una definición estática de práctica docente. Más bien, la práctica docente sintetiza la expresión de los conocimientos adquiridos acerca de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre los

procesos de enseñar y aprender y sus propias conexiones internas. Este amplio alcance de la práctica docente, hace imperativo someter los conceptos que le son propios a un análisis epistemológico, para encontrar su doctrina del saber y poder realizar una adecuada contextualización científica y política, más allá de los discursos y retóricas.

Cada sociedad define y desarrolla prácticas sociales de acuerdo con las necesidades de vida o intereses concretos de los hombres en condiciones específicas, en un momento histórico determinado. No existe en la práctica docente un modelo a seguir único y universal. Se debe hablar de prácticas sociales de sujetos particulares (Becerril, 1999). Prácticas docentes que se construyen, concretizan y evalúan conforme a racionalidades específicas.

A nivel internacional, la educación presenta los retos de la equidad, la calidad y el desarrollo integral de las personas (UNESCO, 2000). En el ámbito concreto de la práctica docente, los criterios internacionales son un referente para poder integrar en el aula los valores y actitudes que favorezcan alcanzar una educación para todos.

A nivel nacional, el panorama para los docentes es igualmente retador. En primer lugar, debe mejorarse el nivel académico de los profesores a través del cumplimiento con estudios de postgrado. Esta es la urgencia nacional (ANUIES, 2000). En segundo lugar, deben realizarse propuestas para implementar modelos educativos innovadores. Finalmente, y, como un ideal a alcanzar en las instituciones de educación superior, debe favorecerse la integración de los profesores en cuerpos académicos sólidos, orientados a la reflexión- acción y con sentido humano y ético.

A este respecto, Ross (2002), plantea el cuestionamiento siguiente: ¿Qué puede hacer un profesor en el salón de clases, para mostrar a sus alumnos que es posible ser sensible, preocuparse por los demás, y al mismo tiempo vivir una vida de plena realización personal? Como respuesta, Freire en Morrow y Torres (2002) sostiene que uno de los retos más importantes para los educadores, es descubrir, en qué aspecto pueden contribuir para transformar el mundo, dando origen a un mundo menos angular y más humano.

De acuerdo a Freire, (en Morrow y Torres, 2002), un cambio social humano, solo puede darse a través de un proceso que involucre el amor y la solidaridad, pues nadie puede ser auténticamente humano, si impide a otros llegar a serlo. De esta manera, se propone una postura post fundamentalista emancipatoria, en la cuál para alcanzar un aprendizaje transformativo (Cranton, 1994), es esencial la libertad del individuo.

El docente, siempre exaltado en los discursos de política educativa, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de políticas innovadoras (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Esta reducción de su alcance como agente transformador en la educación, limita el campo de sus aportaciones a la generación de conocimiento sobre su propia práctica docente, proceso esencial para poder comprender la realidad del aula y sus relaciones con las estructuras de organización educativa y con la cosmovisión que integra los valores personales, sociales e institucionales en una intencionalidad de formación integral del individuo.

Una amplia comprensión y promoción de la práctica docente, requiere de la

incorporación de enfoques teleológicos, para comprender la finalidad de la práctica; de enfoques sociológicos para comprender su contexto social y además, de enfoques organizacionales, para entender la dinámica de las instituciones educativas y sus estructuras.

A manera de ejemplo, puede citarse la influencia que la sociedad del conocimiento como factor global (Baker y Foote, 2003), ha tenido sobre la práctica docente y las propias políticas educativas, limitando el ingenio y la creatividad del profesor, para dar paso a la estandarización, al cumplimiento de indicadores y a la medición del proceso educativo como si los seres humanos pensantes e íntegros pudieran fabricarse en serie. Al igual que otros aspectos discutidos en la agenda internacional sobre la globalización (Kennedy, 2000), este enfoque aplicado a la educación omite el respeto por las diferencias culturales y sociales de cada comunidad.

El profesor maneja este proceso de enculturación y las tensiones inherentes que existen dentro de una comunidad de práctica, como resultado de personas continuamente aprendiendo y cambiando. El profesor influencia ciertos aspectos de su práctica docente (Quay, 2003), que a su vez determinan la experiencia de aprendizaje.

La comprensión de un individuo, docente o educando, no puede digitalizarse. Educar para comprender las matemáticas, o cualquier disciplina es una cosa, educar para comprender a los demás hombres es otra distinta, ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

El axioma cuanto más próximos mayor comprensión (Morín 1999), es una

verdad relativa a la que se le puede oponer el axioma contrario, cuanto más próximos menor comprensión, puesto que la proximidad puede alimentar malentendidos, celos, agresividad, incluso en los medios intelectuales, en apariencia más evolucionados.

En el campo de la práctica docente, la comunicación no conlleva comprensión. La información, si está bien transmitida y comprendida, conlleva inteligibilidad, que es la primera condición necesaria para la comprensión, pero no es suficiente. Existen dos tipos de comprensión, la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana o subjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, captar en conjunto el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual. La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad y por la explicación. Explicar es considerar lo que hay que conocer como objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento.

La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana. Esta comporta un conocimiento de sujeto a sujeto.

Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre subjetiva, la comprensión demanda apertura, simpatía y generosidad.

Los obstáculos externos a la comprensión intelectual u objetiva de la práctica docente, son múltiples. La comprensión de lo que otro quiere decir con sus palabras, sus ideas o su visión del mundo, está siempre amenazada por todos lados: el ruido, la

cultura, las costumbres, los valores imperativos, la visión del mundo y la estructura mental del otro.

Reducir el conocimiento de lo complejo a uno de sus elementos, considerado como el más significativo, tiene consecuencias peores en ética que en estudios de ciencia pura. Sin embargo, es también el modo de pensar dominante, reductor y simplificador, aliado a los mecanismos de incomprensión, que determina la reducción de la personalidad, múltiple por naturaleza, a uno solo de sus rasgos.

La racionalidad técnica descansa en una concepción objetivista de la relación del práctico competente con la realidad que conoce. Desde este punto de vista, los hechos son lo que son y la verdad de las creencias se comprueba con toda exactitud mediante la referencia a éstos. Todos los desacuerdos significativos se pueden resolver, al menos en principio, mediante la referencia a los hechos. Y el conocimiento profesional descansa fundamentalmente sobre una base de hechos. Desde el punto de vista constructivista (Schön, 1992), nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad.

Es evidente que el progreso de la crítica científica de la propia práctica hace posible el establecimiento de hipótesis racionales de nexos causa efecto, nexos cuya profundidad y eficacia será directamente proporcional al nivel de explicación logrado previamente. Ahora bien, la plausibilidad de los nexos causa efecto que hipotéticamente se formulan son los que precisamente permiten el progreso tecnológico, en nuestro caso, a la hora de la intervención didáctica, de la misma manera que un mayor conocimiento

de las causas verdaderas de alguna situación deseada o no deseable (Fernández, 2001), hace posible el progreso técnico en el mantenimiento de las primeras y la eliminación de las segundas.

En oposición a una visión limitada y técnica de los procesos humanos y prácticas sociales, entre ellas la práctica docente, un estudio comparativo sobre las perspectivas de Freire y Habermas (en Morrow y Torres, 2002), en relación a la teoría social crítica, muestra la identificación de cuatro temas comunes: (1) un marco meta teórico, o filosofía de las ciencias sociales, que justifique las tareas específicas de la ciencia social crítica orientada hacia las posibilidades emancipatorias; (2) una teoría de la sociedad como un sistema de reproducción social y cultural, el cual identifica contradicciones que a su vez crean posibilidades de transformación; (3) una comprensión psicológica social crítica del tema social, derivado de su relación con el desarrollo universal de posibilidades, que son frustradas por las formas históricas de dominación, pero a la vez desafiadas por la crítica y la práctica; y (4) una concepción del aprendizaje individual y colectivo que sugiere estrategias para replantear las relaciones entre educación y cambio transformativo.

Morrow y Torres (2002) sostienen la tesis, de que la convergencia fundamental en las teorías sociales de Freire y Habermas, radica en ubicar la dialéctica de la lucha entre señores y esclavos, dentro de una teoría de reconocimiento mutuo, a través del diálogo como forma de comunicación. Como referencia a esta tesis, Wojtila (1999) propone que pierde mucho el hombre que vuelve utilitario todo bien, la vida terrena y hasta la vida de ultratumba.

Este proceso de aprendizaje fundamentado en el diálogo y en el respeto mutuo, puede mediar entre la realidad urgente de las necesidades humanas y la capacidad de reflexionar y actuar en forma libre. Por ejemplo, Freire ha sido citado recientemente, en diversas publicaciones donde se hace referencia a la pedagogía crítica.

Este término se asocia con el desarrollo de estrategias de enseñanza sensibles a los efectos de las relaciones de poder basadas en raza, clase, género, grupo étnico. Además, estudia la consecuencia de estas relaciones, en el aprendizaje y la formación de una conciencia propia en el individuo (Morrow y Torres, 2002), y reconoce la importancia de que los profesores tengan conexiones y perspectivas fuera del entorno de su propia práctica docente (Miron, 2002), y estén preparados para entornos culturales particulares (Lasley, Bainbridge y Barren, 2002).

Aunque Freire y Habermas (Morrow y Torres, 2002), coinciden en rechazar el método científico utilizado en las ciencias naturales para las ciencias sociales, difieren en cuanto a la metateoría, es decir las formas en que el conocimiento es conocido y construido con base en la realidad social.

Morrow y Torres (2002), presentan comparaciones desde las perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Las diferencias más importantes entre la perspectiva ontológica particular de Freire y Habermas, radica en que Freire establece el diálogo y la libertad como condiciones esenciales para la realización de la persona humana. Por su parte Habermas, postula la acción estratégica y la inconformidad, como elementos potenciales de desarrollo para la persona. Puede entenderse fácilmente la

diferencia entre ambos autores, al conocer el contexto social y político en que cada uno se desarrolló.

En cuanto a la epistemología, Paulo Freire (citado por Morrow y Torres, 2002), sostiene que el conocimiento, o el objeto de la relación entre los sujetos, en el ámbito de la educación, solo pueden aprehenderse dentro de una relación de igualdad entre los participantes. En el mismo sentido se pronuncia Habermas, (citado por Morrow y Torres, 2002), con su teoría de argumentación, la cuál está basada en el diálogo entre sujetos, como medio para aproximarse al conocimiento. Hasta este punto, es importante reconocer la necesidad de integrar la comunicación, la comprensión, el diálogo y la reflexión dentro de la práctica docente

Por otra parte, en relación a la metodología del aprendizaje, ésta debe ser pluralista y participativa, de acuerdo a Freire, y debe ser autónoma en la interpretación de los hechos y valores propios de las circunstancias de estudio. De igual manera Habermas, (citado por Morrow y Torres, 2002), también considera que la metodología debe tener una perspectiva hermenéutica y participativa, y que también debe considerar con independencia, los hechos y los valores.

La existencia como valor, de acuerdo a Santo Tomás de Aquino, no es otra cosa que la esencia del ser. La esencia constituye la base de todas las cualidades particulares del ser, en conexión con la realidad. La acción vuelve actual la esencia de un determinado ser: esto que en él esta dentro de sus posibilidades, potencialmente, se desarrolló hasta llegar a ser una realidad (Wojtila, 1999). La acción es por lo tanto un reflejo del ser.

La realización de todo lo que un determinado ser tiene en sí, dentro de sus posibilidades, constituye por naturaleza su fin: corresponde de hecho a la naturaleza y por lo mismo contribuye a despertar las aspiraciones y las actividades de ese determinado ser. El bien es todo lo que provoca la tendencia, esto que solicita la acción. Así el docente, solo puede perfeccionarse y superarse a través de la propia acción de su práctica docente.

A través de las tendencias y de las acciones, se cumple en cada ser el proceso de perfeccionamiento. Diversos bienes se convierten en el fin de las aspiraciones y deseos del hombre, desde uno u otro aspecto (Wojtila, 1999). Sin embargo, entre todos los bienes, solo el bien moral perfecciona a la humanidad.

La razón constituye la principal energía de la naturaleza humana, y también su poder principal. El hombre, sólo se puede perfeccionar en un marco de orden armónico con todo el mundo, con todos los seres y con todos los bienes en él incluidos.

Por lo tanto Wojtila, (1999) propone que el hombre es el creador de sí mismo, consciente de sus propias posibilidades, y además en relación con la ley de la naturaleza, el hombre, sea individuo o sociedad encuentra en la naturaleza, el cauce de sus sanas inclinaciones, hacia la dirección del bien moral.

En oposición a su postura social libertadora y crítica, la postura de Freire y Habermas (Morrow y Torres, 2002) respecto al materialismo histórico, como teoría social, coincide en los siguientes postulados: 1) la presencia de una teoría de crisis social, basada en la crítica hacia el pensamiento económico, 2) un cuestionamiento profundo hacia los modelos avanzados de sociedades demócratas liberales como

modelos democráticos plenos, 3) una preocupación sobre la racionalidad de la modernidad en ciertos países europeos, que debilita el alcance público de la democracia.

Para ambos autores, la problemática decisiva para las sociedades modernas, radica en la creación de formas de democratización que pueden rehacer las relaciones entre poder, tecnología y cultura, sin necesariamente prescindir del modelo capitalista (Morrow y Torres, 2002). Estas formas de democratización son esenciales en los procesos educativos institucionales, en la práctica docente y a nivel del aula, en la relación docente alumno.

Karol Wojtila, en su escrito “Educación en el Amor”, (Wojtila, 1999) señala la importancia del equilibrio en el ejercicio de la libertad, pues es terrible la imagen de la vida humana en los regímenes totalitarios, en los que se priva al hombre de su razón esencial de ser como hombre: la libertad del propio juicio y de la propia acción; y también con menor gravedad, en los regímenes liberales, dónde los hombres están enfermos de bienestar y de exceso de libertad.

En cuanto a la psicología social crítica, Friere y Habermas citados por Morrow y Torres, (2002), también coinciden en que las posibilidades para el desarrollo del individuo son inherentes a él mismo, como un potencial que solo puede activarse mediante la lucha moral.

El ser humano posee de manera innata, el potencial hacia la realización (Wojtila, 1999). La ética indica indirectamente al hombre la vía hacia la felicidad. Pero no se puede comprar el precio de la perfección: es necesario madurar perfeccionándose,

realizándose como hombres siempre mejores, siempre más maduros. La felicidad, a decir verdad, está ya presente en este hacerse mejor, como suponía Aristóteles.

Esta visión humanista, conduce a Freire y Habermas a desarrollar una postura frente a la pedagogía crítica. Freire considera que el cambio de un modelo tradicional de aprender, en el cuál el alumno es el depositario del conocimiento del profesor, no contribuye a la formación de una conciencia crítica en el individuo. Por lo tanto, la pedagogía crítica puede contribuir a transformar una conciencia mágica, desconectada de la realidad del individuo, en una conciencia crítica que valora el propio perfeccionamiento como agente liberador.

Ante las posturas críticas, se presenta en contraste la racionalidad instrumental, tanto en las prácticas como en las propuestas de cambio. Desde esta óptica, los cambios se operan a través de la introducción de instrumentos, entre los cuales el cambio del plan de estudios es un elemento recurrente. La perspectiva es bastante simplista y obedece a una epistemología de la práctica, de un positivismo elemental (Birgin, 1999), que tiene su base en los modelos que conceden mayor importancia a los resultados, que a los procesos requeridos para obtenerlos.

Dentro de este enfoque los docentes son vistos como objetos de cambio, y no como sujetos de cambio, y les queda justamente el papel de instrumentadores de las nuevas consignas, que permiten instaurar lo nuevo.

La mayor limitación de este enfoque radicaría en trasladar mecánicamente la lógica de la gestión de los intercambios materiales, al campo de los intercambios simbólicos. Es decir, una lógica que podría ser útil para administrar recursos de orden

material es aplicada, automáticamente, al campo de intercambios simbólicos que son producto de una historia, y donde están involucrados los sujetos como mediadores indisolubles e inevitables de cualquier propuesta.

El no visualizar que el sujeto es, por fuerza un mediador de cualquier propuesta de transformación limita la eficacia de este tipo de enfoque. Mientras tanto la continuidad de las prácticas docentes propias se mantiene y ellas se conciben como resistencias al cambio, sin considerar que comprender la lógica de los sujetos, de las prácticas y de la historia ha quedado fuera del modelo de cambio.

Otro problema es la naturalización de la práctica docente, donde se ha prestado escasa atención al hecho de que los sujetos son portadores de tradiciones, de representaciones y de prácticas. Si éstas no son analizadas, si no ocurre algún tipo de distanciamiento reflexivo sobre las mismas, tienden a perdurar. Aún cuando el desarrollo de este enfoque sea crítico, su implementación presenta nuevos obstáculos. Uno de ellos consiste en trabajar críticamente desde el análisis de la práctica para posteriormente trabajar en ambientes escolares ritualizados. Esto es, trabajar críticamente un proceso de reflexión sobre las prácticas, que después es neutralizado en el contacto directo con la acción.

Por lo anterior, puede observarse que el problema de la formación docente es un problema muy importante, pero es un problema intermedio. El problema final es el cambio de la escuela. Si la escuela no cambia articulada con los cambios en la formación docente, los esfuerzos van a ser poco fructíferos. Y si se cae excesivamente en pensar

que la formación de los docentes va a cambiar la escuela se corre el riesgo de legitimar un falso problema.

Estas contradicciones surgen de la confrontación permanente entre las exigencias de la estructura formal (Becerril, 1999), la manera en como se asumen estas exigencias por los miembros de la organización y la claridad que las partes implicadas tienen de las cosas en función de un análisis de la situación.

Dentro de este marco de influencias filosóficas, científicas y sociales como lo indica la Figura 1, el profesor también es influenciado por su propia historia personal, y también por su prospectiva. Las decisiones que ahora toma, tienen referentes en experiencias pasadas y en anhelos futuros. Pero no está solo en este proceso, es parte de un grupo que comparte el mismo objetivo. En este punto, la dimensión social, es el espacio de relaciones entre colegas y con el mismo profesor que facilita, para que el docente pueda compartir sus experiencias y enriquecer sus reflexiones sobre su proceso de perfeccionamiento

Por lo tanto, la colegiabilidad es un punto significativo para el cambio educativo, pues por mucho tiempo se ha considerado que el profesor trabaja en forma individual y aislada. Favorecer los espacios para compartir vivencias, es difundir el cambio educativo.



*Figura 1.* Influencias filosóficas, sociales y científicas en la práctica docente.

Como se muestra en la Figura 1, la formación del profesorado es determinada por los fundamentos filosóficos de la educación, por los métodos científicos aplicables a la disciplina, y por las influencias sociales. Esto se vincula con este estudio de investigación, porque es necesario comprender los aspectos que determinan la práctica docente, y que integran sus distintas dimensiones: personal, interpersonal, institucional y social.

En este punto surgen las siguientes interrogantes ¿Puede el aprendizaje transformar la docencia?, ¿puede el aprendizaje cambiar a las instituciones educativas? (Weimer, 2003). ¿Puede el docente, a través de su práctica transformar el aprendizaje propio, de su institución y de sus alumnos?

## **2.2 Delimitación de la práctica docente: conceptualización y componentes.**

Para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y repartos del poder. Los profesores (Cranton, 1994), necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos.

El rol del profesor, es determinar las condiciones para que el estudiante aprenda y construya conocimiento. Los profesores aprenden de este proceso, no solo por estar expuestos a la comprensión de los estudiantes sobre la materia, sino porque van acumulando un cuerpo de conocimiento sobre la práctica docente. De esta manera la docencia se practica, el conocimiento se entiende, y el aprendizaje se construye. Una adecuada práctica docente requiere entonces un compromiso con la comprensión sistemática del aprendizaje (Christensen, Garvin y Sweet, 1991), del profesor y del alumno.

Los profesores expertos, relacionan y aplican su comprensión del estudiante, del contenido y del proceso de aprendizaje en una forma siempre cambiante de trabajar, que depende de lo que resulta mejor para cada estudiante. Para Kolis y Dunlap, (2004), dentro de estos contextos, la actualización del aprendizaje de todos, incluyendo al maestro, se convierte en la fuerza motriz de todas las decisiones en el aula.

La figura del profesor es fundamental como agente de cambio en los proyectos de innovación educativa. Algunas inquietudes sobre este rol en los procesos de cambio son, ¿cómo es el proceso de reflexión del docente en su rol como facilitador de

innovación educativa para sus alumnos y para sus colegas ?, ¿de qué manera este proceso reflexivo impacta en la formación institucional de profesionales comprometidos con la difusión de prácticas innovadoras?, ¿cómo puede mejorarse la práctica docente, para incorporar una actitud reflexiva en todas sus acciones?, ¿qué factores (dimensión personal, social, institucional, interpersonal, didáctica y valoral) facilitan el proceso de formación de un docente como profesor reflexivo? ¿qué factores (dimensión personal, social, institucional, interpersonal, didáctica y valoral) dificultan este proceso de formación reflexiva? A continuación se explorarán estos factores o dimensiones.

#### *Dimensión Personal.*

De acuerdo a Fierro et al, (1999), la dimensión personal radica en ver la persona del maestro como individuo. En esta perspectiva, es importante conocer sus ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal, que dan orientación a su vida profesional.

Según Birgin et al, (1998) el comprender al docente es necesario para proponer acciones de mejora, encaminadas a fomentar una actitud reflexiva sobre su propia práctica, más allá del cumplimiento de indicadores, en beneficio de la construcción de una cultura de investigación acción de todos los participantes en instituciones educativas.

De acuerdo a este autor, la auto percepción profesional de los docentes y educadores será mucho más positiva y definida, a medida que el hábito del análisis de su propia práctica vaya concienciando más al profesor, por definición de la no

trivialidad de su tarea y de las posibilidades sin límite de profundización y de interrogación científica, no menos que de su dificultad y complejidad.

Aprender en el contexto del trabajo supone partir del saber hacer adquirido, en lugar de informaciones descontextualizadas, de actividades discretas y discontinuas de formación, que ha sido el modo dominante. En el caso de los profesores (Bolívar, 2000), con una experiencia profesional de vida, los nuevos saberes se construyen en continuidad con lo que ya saben, como punto de partida, al mismo tiempo que es cribado y cuestionado por una reflexión crítica.

Los estudios sobre el aprendizaje de los profesores sugieren que los profesores interpretan las nuevas ideas a través de los lentes de sus propias creencias y hábitos sobre la práctica docente. Los profesores filtran la información acerca de nuevas formas de enseñanza a través de su conocimiento previo como estudiantes. De acuerdo a Stein, Schwan y Silver (1999), si faltan especificaciones sobre el modelo a seguir, los profesores rápidamente llenarán las zonas grises con conocimientos de sus experiencias pasadas.

#### *Dimensión Institucional.*

En esta dimensión se integran las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos, modelos de gestión directivo (Fierro, et al, 1999).

El profesor y sus colegas están inmersos en la dimensión institucional. Las iniciativas de cambio e innovación y el trabajo del profesor tienen que tener una

dirección. Deben alinearse con la misión y las estrategias institucionales. De otro modo, sus inquietudes no podrían tener forma de convertirse en acciones.

Dentro de este contexto institucional, el profesor ha de constituir un ejemplo de una persona que mantiene una postura crítica frente a actitudes y opiniones basadas en prejuicios y mantenidas por él mismo y por la sociedad en general, y que intenta conseguir cierto grado de entendimiento y respeto mutuos entre grupos humanos e identificados como tales. Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad, participa en una serie amplia de actividades profesionales, se preocupa por unir teoría y práctica. Puede ser innovador independientemente del aula, ya que puede promover la innovación entre sus colegas. Es él como docente (Stenhouse, 1987), quien realiza la innovación a nivel del aula y a nivel colegiado.

Por el sencillo argumento de que la función hace al órgano, Fernández (2001) menciona que la extensión progresiva del hábito profesional del análisis de los hábitos pedagógicos por los docentes, propiciará en forma necesaria, si bien no muy rápidamente, la progresiva institucionalización de esta característica profesionalizante por parte de la administración educativa, tanto a la hora de respetarla, facilitarla y financiarla, como a la hora de sugerirla o exigirla donde no lo fuere.

Asumida la necesidad del perfeccionamiento técnico pedagógico permanente de los profesores, así como el carácter imprescindible del hábito del análisis reflexivo sobre su práctica profesional, ¿cuál será el papel de los profesionales de la enseñanza

perfeccionándose y autoanalizándose críticamente como queda propuesto, en relación con la práctica docente?

March (1981, citado por Molinsky, 1999) indica que el verdadero cambio se origina cuando “la gente ordinaria hace las cosas ordinarias en forma competente y buscando resultados extraordinarios” (p.12) En todos los actores de este proceso, es fundamental el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento crítico, como requisito para ver las cosas de forma diferente y favorecer entonces la reflexión y la innovación, tal como lo indica Schön (1992).

La receptividad de los profesores, sus actitudes y comportamientos son esenciales en la planeación del cambio educativo (Waughn, 2000). Un ejemplo de esto, es el valor que dan al tiempo invertido en el cambio (Bruno, 2000) y el poder que tienen sobre los administradores (Bidwell, 2001). Para concluir la importancia del rol de los profesores como agentes de cambio, en forma indirecta Bidwell (2001), establece que el poder de los administradores educativos es contingente al poder de sus subordinados, en este caso, los profesores.

Este contexto se ubica en lo que Fullan (2000) conceptualiza como la historia interior, dentro del proceso de reformas educativas. La propuesta de cambio entonces está orientada hacia la integración de equipos de trabajo concebidos como una comunidad de aprendizaje, que parten de entender y comprender los propios vicios y virtudes del desempeño docente.

Sin embargo, en las organizaciones educativas, la autoridad de las estructuras jerárquicas, dificulta la promoción de un liderazgo docente en la organización. Además,

las dificultades prácticas de la evaluación, la ambigüedad en los criterios para evaluar y la retención del poder en ciertos grupos, representan desafíos para la implementación efectiva de un programa de comunidad de aprendizaje en forma colegiada.

La práctica docente vive y siente muy de cerca las determinaciones de la división formal de la organización. Frentes a las exigencias de cumplimiento a las disposiciones para ser eficaces, se producen reacciones, efectos inesperados, no queridos ni deseados por la administración. Son formas de resistirse de los maestros a los intentos de mecanizar y estandarizar su comportamiento. Luego, el maestro, como portador de contradicciones puede crear estratégicamente sus propias contradicciones y participar activamente de las transformaciones de su contexto particular.

El reto es la promoción de un modelo de estructura organizacional que facilite la distribución de la responsabilidad del liderazgo docente, en la incorporación de prácticas educativas innovadoras, como la evaluación entre profesores, encaminada a mejorar la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje. La reflexión y la acción, son acertados indicadores de mejora de la práctica docente

Los miembros de una organización pueden comprometerse, como investigadores y colaboradores, en una investigación acción participativa para incrementar la capacidad de resolver problemas dentro de un centro educativo.

Los profesores hoy, como mañana, necesitan aprender más en el trabajo, o en paralelo a él, donde puedan constantemente comprender, refinar y recibir feedback sobre la mejora de lo que hacen. Necesitan acceso a otros colegas para que puedan aprender de ellos. Las escuelas están pobremente diseñadas para integrar aprendizaje y

enseñanza en el trabajo. La profesión de la enseñanza, según Fullan (2001) debe llegar a ser más una profesión de aprendizaje, no solo incidentalmente o como una iniciativa individual del profesorado, sino también por el modo mejor en que está diseñado el trabajo.

#### *Dimensión Interpersonal.*

Para esta dimensión, es importante analizar cuestiones relacionadas con el clima institucional, espacios y estructuras de participación interna, estilos de comunicación formal e informal, tipos de problemas y forma en que se resuelven (Fierro et al, 1999).

La relación entre colegas es imprescindible para compartir experiencias y aprender de otros. Aunque el profesor usualmente trabaja en forma individual y aislada, según Fullan (2001), para poder reflexionar sobre su práctica docente, requiere de la comunicación con otros profesores en su misma situación. De esta manera es posible favorecer el intercambio de ideas entre colegas.

Es necesario un punto de referencia para que el docente pueda reflejar sus propias contradicciones. Ese punto de referencia puede ser el otro, confrontarse con alguien o con algo, un interlocutor o el producto de su trabajo. Lo exterior y lo interior se vinculan con experiencias de vida del docente, que lo colocan en el camino del análisis, la reflexión y los cambios o modificaciones de conducta, confrontados entre si y con otros puntos de referencia, que le permiten tomar conciencia de la realidad en la que vive.

#### *Dimensión Social*

Las influencias sociales determinan la práctica del docente. Entre ellas se encuentran el entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico, además de la realidad específica que cada uno de los alumnos representa para el docente (Fierro, et al, 1999).

Los profesores como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Deben poner todo su empeño en potenciar a los alumnos de forma que estos puedan interpretar críticamente el mundo (Giroux, 1997), y si fuera necesario, cambiarlo.

Una práctica docente innovadora debe estar enmarcada en el diseño de estrategias para: (a) motivar a los estudiantes para que tengan iniciativa de conocimiento; (b) guiar a los estudiantes en la elaboración de sus pensamientos y acciones iniciales mostrándoles varias maneras de generar alternativas; (c) ayudar a los estudiantes a construir puentes entre la adquisición y la aplicación del conocimiento; (d) guiar a los estudiantes para que respeten los sentimientos de otros, para que compartan ideas y trabajen juntos de manera cooperativa (Chen, 2001) (e) Crear un ambiente donde se recalque la actitud de aprender a aprender, donde el proceso de aprendizaje, y no su resultado, sea el foco primario (Phye,1995); (f) retar el pensamiento del estudiante cuestionando sus ideas sin disminuir su persona (Brooks,1990); (g) no apegarse a estándares rígidos y crear ambientes de libertad y creatividad (Airasian y Walsh, 1997); y, (h) proveer experiencias que promuevan el aprecio por las perspectivas múltiples

(Honebein, 1996).

Los profesores deben enfocar primero internamente su práctica, y externamente distinguir las condiciones sociales que influyen su práctica, para poder hacer planes para mejorar ambos. La reflexión se muestra como una herramienta para que los profesores reconceptualicen y reformulen sus creencias sobre docencia y aprendizaje (Winn, 2001), dentro del marco de nuevos intercambios institucionales, colegiados y a nivel del estudiante.

Estos intercambios a diferentes niveles de diálogo (Burbules, 1999), muestran una fuerte ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común. La configuración de nuevas identidades docentes se realiza sobre un terreno de fuertes y crecientes desigualdades sociales, atravesando tanto por dinámicas fragmentadoras como por dinámicas centralizadoras. Existe una pérdida de horizontes comunes. La necesidad y la posibilidad de reinventar la escuela y con ella el trabajo de los que enseñan, exige ampliar perspectivas, confrontar ideas, recuperar saberes y tradiciones, habilitar otras voces, construir espacios públicos para lo común y para lo diferente. Pero sobre todo, recuperar la confianza y la pasión en construir un mundo mejor.

La Figura 2 presente un cuadro sinóptico de lo que se ha expuesto hasta el momento.



*Figura 2.* Integración de las dimensiones de la práctica docente y los aspectos que les son propios.

Cómo puede apreciarse en la Figura 2, cada una de las dimensiones de la práctica docente, posee aspectos o características que la definen, y permiten distinguirla. Esto es importante, pues la formación académica y profesional de un docente, deben permitirle desarrollarse en forma integral en las cuatro dimensiones de la práctica docente.

### **2.3 El desarrollo de cualidades reflexivas en el proceso formativo y profesional del docente.**

El profesor, como sujeto de cambio e innovación educativa, requiere ser un profesional reflexivo. Sólo él puede ejercer el análisis y la evaluación de su práctica docente de una manera plena y consciente, más allá de la visión técnica instrumentalista, que pretende reducir los resultados de los procesos educativos a indicadores y a medidas. Y por eso las soluciones educativas son incompletas y reducidas, porque los administradores educativos frecuentemente olvidan que detrás de esos indicadores y de esas medidas, se encuentra la persona del profesor. Una persona con historia, sentimientos, percepciones, posibilidades y limitaciones. Y se dice que hay resistencia al cambio de los profesores, cuando lo que sucede es que hay miopía racional, ya que lo esencial es invisible a los ojos, y sólo con los sentimientos puede verse claramente.

#### *Proceso de reflexión en la práctica docente.*

El pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica. 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) la necesidad de indagar, de investigar para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (Dewey, 1989). La exigencia de solución de un estado de perplejidad, es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión.

La función del pensamiento reflexivo, es por lo tanto transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa.

En el momento en que empieza a reflexionar, se empieza necesariamente a observar, a fin de tomar nota de las condiciones. Algunas de estas observaciones se realizan mediante el uso directo de los sentidos, otras a través del recuerdo de observaciones previas, propias o ajenas.

La observación reflexiva es al menos en su mitad pensamiento; la otra mitad es el mantenimiento y elaboración de muchas hipótesis. A menudo hay que olvidar o ignorar rasgos muy destacados, sacar a la luz rasgos ocultos y destacar y aclarar características oscuras. El método científico incluye en resumen, todos los procesos por medio de los cuáles la observación y reunión de datos se regulan con vistas a facilitar la información de conceptos y teorías explicativas. Todo esto está dirigido a la obtención de hechos precisos que contribuyen a la formación de ideas.

El pensamiento reflexivo para un docente (Smyth, 1991) le permite darse cuenta de sus propias limitaciones y conocer la naturaleza de las fuerzas que lo mantienen en una determinada posición. Para obtener los hechos precisos de estas circunstancias (Harris, en Smyth, 1991), debe empezar por perfilar el contorno de las situaciones reales y plantear los problemas que implica dichas situaciones.

Esta determinación colectiva de hechos implica, 1) la eliminación por medio de análisis de los que probablemente sea engañosa e irrelevante, 2) la insistencia en lo

importante mediante la recopilación y comparación de casos, y 3) construcción deliberada de datos.

El pensamiento reflexivo, posee el valor de liberar al individuo de la actividad impulsiva y rutinaria. Puesto en términos positivos, el pensamiento reflexivo nos permite dirigir nuestras actividades con visión y planear en forma adecuada los fines y propósitos de nuestras acciones. Nos permite actuar en forma deliberada e intencional, para obtener objetos futuros. Al poner las consecuencias de diferentes formas de actuación ante la mente, nos permite saber qué somos cuando actuamos. Convierte la acción (Dewey, 1964) que es meramente impulsiva y ciega, en acción inteligente.

Todo el pensamiento reflexivo es un proceso de detectar relaciones. Los términos utilizados indican que “buen pensamiento” no se contenta con encontrar “alguna vieja idea” de relación, sino que busca indagar hasta encontrar una relación que es exactamente definida hasta donde las condiciones lo permiten.

El juicio, la comprensión y el concepto, son los componentes del proceso reflexivo en el cuál una situación confusa e inquietante se transforma en una coherente, clara y definida. El conocimiento, que no es más que una reduplicación de ideas de lo que ya existe en el universo, nos puede proporcionar la satisfacción de una fotografía y esto es todo. Formar ideas cuyo valor se juzgará con arreglo a lo que existe, con independencia de ellas, no es una función. Las ideas que son planes de operaciones a realizar, constituyen factores integrantes de acciones que cambian la faz del mundo. Las ideas (Dewey, 1964), no son enunciados de lo qué es o lo qué ha sido, sino de actos a realizar.

Ensalzar el pensamiento por encima de la acción porque en el mundo se da tanta acción desatinada, equivale a mantener un tipo de mundo en el que la acción se desenvuelve únicamente al abrigo de propósitos estrechos y pasajeros (Dewey, 1964). Por lo tanto, la acción es un componente integral e indispensable del aprendizaje transformativo (Mezirow 1991, citado por Cranton, 1994).

Muy pocas personas cuestionan sus creencias básicas acerca del mundo o inclusive esta consciente de ellas. Las distorsiones en estas nociones (Cranton, 1994), naturalmente llevan a perspectivas distorsionadas de la realidad.

Schön (1992) plantea una reflexión implícita sobre la práctica profesional, y esto se convierte en la premisa fundamental del ejercicio docente. Esta reflexión en la acción ha generado nuevos paradigmas al docente donde la propuesta de cambio esta orientada a trascender del modelo instruccional a un modelo constructivista.

El paradigma constructivista asume que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende. Concibe el conocimiento como una construcción propia (Coll, 1994), que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer.

Es en esta etapa donde los maestros serán guiados explícitamente a una reflexión sobre su acción (Schön, 1992), para rescatar aquellas prácticas que han demostrado ser propicias al aprendizaje de sus alumno. En forma paralela a esta experiencia, y a través de un intercambio colaborativo inter pares, se elaborarán estrategias y técnicas que promuevan una dinámica de enseñanza-aprendizaje constructivista, que fundamentalmente tomará en cuenta los aportes de principios y técnicas resumidos por

Olsen, (1999). Esta interacción inter pares pretende provocar un proceso sinérgico en términos de desarrollo de estrategias y técnicas (Fullan, 2001, Fisher, Sax y Grove, 2000), mientras que al mismo tiempo promueve el fortalecimiento de las relaciones entre la facultad.

Este proceso encaja perfectamente dentro de lo que Lueddeke (1999) señala como característico de una cultura académica donde indica que una cultura saludable promueve identificación, es decir definir quiénes somos; legitimación, definir por qué necesitamos hacerlo; comunicación, identificar con quién debemos hablar; coordinación, identificar con quién debemos trabajar; y desarrollo, entender cuáles son las tareas y las perspectivas. Además, es afín con la perspectiva del constructivismo social que plantea Lueddeke (1999), (citando a Savery y Duffy), en la cual se afirma que el conocimiento emerge de la negociación social y a través de la evaluación de la viabilidad de lo que se ha comprendido a nivel individual.

Los profesionales piensan frecuentemente sobre lo que están haciendo mientras lo hacen. En la práctica profesional, la reflexión desde la acción no es un acontecimiento extraño. Los sistemas de saber desde la práctica pueden limitar el alcance y la profundidad de la reflexión. Maestría tiene dos significados, conocimiento intuitivo o las teorías de la acción intuitivas, la reflexión desde la acción sobre el conocimiento intuitivo. Cuando los profesionales reflexionan desde la acción describen sus propias comprensiones intuitivas. Cuando un profesional demuestra maestría (Schön, 1998), su saber intuitivo es siempre más rico en información que cualquier descripción del mismo.

La reflexión interfiere con la acción, pues no hay tiempo para reflexionar cuando estamos en la línea de fuego. Cuando pensamos en lo que estamos haciendo, sacamos a la superficie la complejidad que interfiere con el suave flujo de la acción. Podemos además provocar un infinito proceso de la reflexión sobre la acción. Sin embargo, en la verdadera reflexión sobre la acción el hacer y el pensar son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en los exámenes, los pasos y los sondeos de acción experimental, y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados.

La práctica reflexiva adopta la forma de una conversación reflexiva con la situación. El aislamiento del profesor en su aula, trabaja en contra de la reflexión desde la acción. Necesita comunicar sus problemas y percepciones, para contrastarlos con los puntos de vista de sus colegas. Su reflexión sobre la acción representa una amenaza potencial para el sistema dinámicamente conservador en el que vive. Los conflictos y los dilemas, sacarían a la superficie lo que está ausente, escondido, o considerado de menor importancia en una escuela ordinaria.

Una institución reflexiva, debe dar alta prioridad a los procedimientos flexibles, a las respuestas diferenciadas, a la apreciación cualitativa de los procesos complejos, y a la responsabilidad descentralizada de los juicios y de la acción. En oposición a la racionalidad técnica, una institución reflexiva debe disponer un espacio para la atención de los valores y los propósitos en conflicto.

El proceso reflexión sobre la acción, es una forma de evaluar la práctica docente (Airasian y Gullickson, 1998). La evaluación docente se ha utilizado tradicionalmente para fines de promoción laboral, de rendición de cuentas y de cumplimiento con

indicadores. En las instituciones educativas, no se ha vinculado para buscar la mejora en la práctica docente y la mejora de la escuela. Investigaciones recientes realizadas en los Estados Unidos y otros países de contextos diversos como Chipre, indican que existe una clara relación entre mejora y efectividad docente, con mejora y efectividad de una institución educativa. Cuando el proceso de evaluación implica la reflexión sobre la propia práctica docente, hay más oportunidades de que las innovaciones educativas se interioricen en el profesor. Cuando un profesor conoce sus oportunidades en la práctica docente, toma conciencia de sus necesidades de formación y acción, y puede asumir el compromiso de mejorar. Este compromiso surge del docente, y no puede ser impuesto por la autoridad administrativa.

Plantear un problema de una nueva forma significa, no que la solución es otra distinta, sino que el problema es otro, que ha de verse de nueva manera, que han de atenderse otros aspectos no considerados, o interpretarse de forma diferente (Parini, 2005). La práctica docente se constituye de este modo como un proceso que se abre no solo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál es su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas, que problemas merece la pena resolver, y que papel desempeñar en ellos. Y ello puede llevar al análisis de las normas y criterios tácitos de valoración que se emplean (Contreras, 1997), o a la forma en que se entiende y construye el papel profesional dentro del contexto institucional y social más amplio en el que se actúa.

Evidentemente, en la medida en que la reflexión en la acción y el replanteamiento de la problemática llevan a una reconsideración de los fines a los que debe dirigirse la

práctica profesional, o a repensarse el propio rol dentro de la estructura organizativa, los procesos de reflexión acaban siendo fuente de nuevos conflictos y replanteamientos en relación a los límites que, para la comprensión y la acción ponen las instituciones y las prácticas sociales a los problemas profesionales. La práctica de la reflexión encaja mal en contextos de burocratización y control en los que se encuentran definidas las metas al margen de los problemas concretos y reales a los que se enfrentan los profesionales, En general, los problemas que demandan actitudes reflexivas a los profesionales son aquellos para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas en el repertorio de los administradores educativos.

Para Stenhouse (1987), la enseñanza consiste en un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Por ello, piensa que los docentes son como artistas, que mejoran su arte experimentando con él y examinándolo críticamente. Y compara la búsqueda y experimentación de un profesor con la que realiza por ejemplo un músico, tratando de extraer lo que hay de valioso en una partitura a base de experimentar con ella, investigando posibilidades, probando efectos, hasta encontrar lo que para él expresa su auténtico sentido musical.

De la misma manera que Schön (1992), analiza la práctica reflexiva como oposición a la idea del profesional como experto técnico, Stenhouse (1987) desarrolla su perspectiva a partir de la crítica al modelo de objetivos en el currículo, que reduce la capacidad de juicio profesional del profesorado, y por tanto su posibilidad de aspiración educativa.

Cuando el profesor se conceptualiza como experto técnico, para las cuestiones educativas es dependiente de directrices técnicas, insensible para detectar los dilemas de su práctica e incapaz de dar una respuesta creativa ante la incertidumbre.

Como profesional reflexivo, el profesor es autónomo con responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Busca el equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social. Es capaz de resolver creativamente las situaciones dilema y la realización práctica de las pretensiones educativas.

Como propone De Miguel (1998), un nuevo rol del docente es ser práctico reflexivo. Cochran-Smith, Lytle y Lieberman, (2003), extiende esta idea hacia la incorporación de una actitud indagadora sobre la práctica docente dentro de las instituciones educativas. Tener una postura de indagación frente al liderazgo, significa que los educadores cuestionen los propósitos y premisas implícitas en el cambio educativo en lugar de tratar simplemente de definir o llevar a cabo las estrategias más eficaces para logra fines predeterminados. Cuando la indagación es una actitud ante la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización, el liderazgo docente tiene una faceta activista. Puede entonces constituirse una comunidad de indagación para implementar cambios coherentes en las vidas de los profesores y, de manera igualmente importante, en las de los estudiantes y en el clima social e intelectual de las escuelas y la educación reglada.

Stokes (2003), presenta el caso de la escuela Will Rogers como comunidad de aprendizaje, donde a través del tiempo, la posición de los profesores de la escuela

respecto al aprendizaje y la práctica profesional evolucionó hasta el punto en que la auto observación crítica y sistemática se convirtieron en algo habitual.

Esta escuela aplicó diferentes formas de indagación sobre la práctica docente. Primero, se evaluaron los resultados de todo el centro de manera pública y se promovió la deliberación colectiva acerca de sus implicaciones. Posteriormente, se identificaron proyectos de investigación de la acción en pequeños grupos. Finalmente, se promovió la reflexión individual con apoyo de un pequeño grupo, y de la figura del amigo crítico. Durante un lapso de aproximadamente cinco años, los profesores se vieron involucrados en el desarrollo de una comunidad de indagación para mejorar su práctica.

Es un error pensar que esta experiencia puede replicarse tal cual en otra institución educativa. No es un modelo planificado. Cada institución educativa representa complejas realidades que intervienen en la práctica docente de sus profesores.

Un ejemplo de que es posible construir una comunidad de indagación, inclusive interinstitucional, es el trabajo presentado por Villaseñor y Ramírez (2004) sobre las estrategias para el desarrollo de una red de colaboración interinstitucional sobre objetos de aprendizaje en México. Es importante resaltar que el tiempo para lograr acuerdos e implementar acciones es fundamental para que las propuestas de cambio sean en realidad interiorizadas por las instituciones y los docentes. Se requiere tiempo para indagar.

Sin embargo, en las instituciones educativas, ha habido poco tiempo para reflexionar (Day, 2000). La constante medición y evaluación a la que se han sometido los profesores, sin el soporte equivalente, han hecho poco para fortalecer la motivación

y el compromiso emocional necesarios para una buena práctica docente, perdiendo de vista el propósito esencial del maestro: hacer una diferencia en la vida de sus estudiantes.

Ha habido muchos mapas que seguir, pero no suficiente visión. Senge (1990), citado por Day (2000), ofrece un planteamiento claro a este respecto, al mencionar que las organizaciones que intentan construir una visión compartida, motivan a sus miembros a desarrollar su propia visión personal. Si las personas no tienen su propia visión, todo lo que ellos pueden hacer es “firmar por” la visión de otro. El resultado es cumplimiento, no compromiso. Por otro lado, las personas con un fuerte sentido de dirección personal pueden unirse, para crear una poderosa sinergia hacia lo que realmente quieren lograr.

Un profesor que participa como facilitador reflexivo, debe ser objetivo en sus apreciaciones sobre la práctica docente de un colega. Pero difícilmente podrá desvincularse de sus propias experiencias, creencias y valores (Stokes, 2003). Por eso es importante que antes de que inicie su proceso de evaluación de un colega, haga una declaración de su persona como instrumento de investigación. Por más observables que sean los criterios que tiene que evaluar de la práctica de un colega, tendrá necesariamente que recurrir a su juicio y a sus criterios para asignar un valor de medición. Su primer referente para evaluar a un colega, es su propia práctica docente. Cochran-Smith et al., (2003) menciona al respecto, que es indispensable que se ponga bajo la lente su conocimiento local.

En este proceso, se hallan implícitas una serie de preguntas que funcionan para observar y dar sentido a su práctica analizada desde un modo general: ¿Quién soy yo como profesor?, ¿Qué estoy asumiendo acerca de este profesor, de esta institución?, ¿qué sentido dará el profesor a mi intervención en su práctica docente?, ¿cómo inspiran los marcos teóricos y las investigaciones de otras personas mis propias percepciones?, ¿cuáles son las premisas que subyacen tras los criterios de evaluación institucionales?, ¿qué estoy tratando de hacer que suceda aquí y por qué?, ¿cómo conectan mis esfuerzos como facilitador con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio social y educativo?. Las reflexiones que estas preguntas suscitan en el docente, constituyen la declaración de persona como instrumento.

Cuando el profesor construye su propia reflexión de persona como instrumento, requiere un interlocutor. Es necesaria la presencia de un colega, de un amigo crítico que le permita explorar sus propias creencias y valores. Por medio de reuniones regularmente fijadas, propuestas con delicadeza por un colega con experiencia, es posible estimular la exploración de los problemas relacionados con la práctica de un docente como facilitador, para generar reflexión y auto conocimiento. Puede prescindirse de un producto concreto, de un reporte, de un indicador, ya que el cumplimiento y el tiempo no deben ser obstáculos para la reflexión. La atención debe centrarse en dialogar, en escuchar y ser escuchado.

La transcripción de estos diálogos, de forma fiel y objetiva, permitirá documentar el proceso de reflexión docente. Esto es importante desde un punto de vista institucional, porque la desigualdad en los resultados de la evaluación docente dentro de una

institución (Stokes, 2003), puede estar más enraizada en las creencias que los docentes tienen sobre sus colegas, que en la habilidad docente en sí misma.

Cuando las comunidades de indagación tratan de presentar y representar el conocimiento local de la práctica, sus afanes provocan complejas y desafiantes cuestiones sobre ética, acceso y métodos de investigación que merecen especial atención (Cochran-Smith et al., 2003). La institución educativa que pretenda incorporar en sus facilitadores la declaración de persona como instrumento y el diálogo colegiado, debe asumir la responsabilidad de atender el conocimiento local de la práctica y responder a los cuestionamientos de los profesores (Day, 2000), además de motivar y promover los medios necesarios para que puedan lograr su visión personal mediante una visión compartida.

Esta visión compartida debe incluir, no solo el cumplimiento de criterios de evaluación e indicadores, sino el compromiso con un ideal de cambio y transformación. Sin embargo, la revisión de literatura realizada para esta investigación, indica que la efectividad de la escuela como institución, va relacionada en forma intrínseca e indivisible con la mejora del propio docente. Si se busca que la institución educativa sea una organización sostenible, capaz de renovarse y mejorarse a sí misma, esto solo podrá lograrse en la medida en que sus profesores también busquen su propia renovación y su propia mejora.

Una organización educativa es su cuerpo docente. El corazón del modelo educativo institucional está en las acciones cotidianas de los profesores en el salón de clases. Por lo tanto, la mejor medida de calidad y mejora continua para la institución

educativa, radica en el cumplimiento de un criterio esencial: en qué medida se promueve que el profesor reflexione sobre su propia práctica docente, para conocerla, tomar conciencia de sus oportunidades para enriquecerla, y asumir el compromiso personal de hacerlo.

Los profesores reflexivos promueven estudiantes reflexivos. Profesores y estudiantes reflexivos forman organizaciones educativas reflexivas. Es aquí entonces, donde se encuentra la gran oportunidad en la formación del profesorado: formar docentes promotores de la reflexión sobre la práctica docente en sí mismos, en sus colegas y en sus estudiantes.

La reflexión en la acción ha sido destacada dentro del aprendizaje organizativo (Schön, 1992), como uno de los medios privilegiados en la formación de profesionales capaces de establecer un diálogo reflexivo, con los componentes de una determinada situación. En lugar de una reflexión guiada por algún agente externo, que no se excluye, la reflexión en la acción es dar sentido a lo que se está haciendo, en una suerte de compromiso con la situación.

Schön (1992) plantea una reflexión implícita sobre la práctica profesional, y esto se convierte en la premisa fundamental del ejercicio docente. Esta reflexión en la acción ha generado nuevos paradigmas al docente donde la propuesta de cambio está orientada a trascender del modelo instruccional a un modelo constructivista. El paradigma constructivista asume que el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende. Concibe el conocimiento como una construcción propia (Coll, 1997), que surge de las comprensiones logradas a partir de los

fenómenos que se quieren conocer.

El punto de comparación está en que el profesor distinga y analice individualmente el perfil de sus propias reglas, principios y contenidos (Figuera citado en Rueda y Díaz Barriga, 2004), y decida lo que considera conveniente añadir o modificar de su confrontación con el grupo.

En su estudio sobre el perfeccionamiento del profesorado, Smyth (1991), propone recurrir a cuatro tipos de acción en relación a la enseñanza, y que preguntas deben responderse en un proceso de mejora del profesor: Descripción ¿qué es lo que hago?, inspiración ¿cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?, confrontación ¿cómo llegue a ser de esta forma?, y reconstrucción ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera?

La reflexión por lo tanto es el proceso metodológico privilegiado para el estudio del conocimiento práctico (Figuera citado en Rueda y Díaz Barriga, 2004). Los profesores pueden facilitar el discurso crítico en las discusiones de grupo, si adoptan una postura retadora e inquisitiva (Gerber, Scott, Clements y Sarama, 2005), sin embargo, los razonamientos que convergen a estos retos serán más complejos.

La práctica reflexiva de la docencia implica la disposición de cuestionar la propia práctica (Serafini, 2002). Llegar a ser un profesor reflexivo es un proceso consciente, sistemático y deliberado de moldear y remoldear la práctica docente, en función de las consecuencias de nuestras acciones, los principios democráticos y las creencias, valores, expectativas y experiencias que los profesores llevan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las personas capaces de aprender y adaptarse, son aquellas que frecuentemente reflexionan sobre la calidad de su comprensión y buscan ir mas allá de lo que conocen (Lin, Hmelo, Kinzer y Secules, 1999). Debe evitarse que la práctica reflexiva (Bleakley, 1999), caiga como una nueva herramienta para el aprendizaje basado en competencias, y ocasione una práctica docente con esta visión reductiva y limitada.

La reflexividad se afirma al tiempo que se invoca la capacidad racional de los individuos y de los grupos humanos de pensar sobre si mismos. Por el carácter reflexivo de la razón, porque el conocimiento que se va adquiriendo condiciona sustancialmente los pasos siguientes del proceso de intervención.

La reflexividad es la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, representaciones y estrategias de intervención. Supone la posibilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modificar no solo la realidad y sus representaciones, sino las propias intenciones y el propio proceso de conocer. El conocimiento crea la realidad (Pérez, 1999), al menos aquella que condiciona la interpretación, valoración e intervención del individuo y de la colectividad.

Fernández (1995) establece claramente la necesidad de reflexionar para mejorar, en su postulado anti inercia del docente, en el cuál establece que el derecho a no cambiar de un profesor, termina justo allí donde comienza el derecho de los alumnos y de la sociedad al mejor profesor que pueda llegar a ser, el cuál por definición de mejor profesor, nace cada año.

*Evaluación y mejora en la práctica docente.*

El campo de la evaluación educativa es un proceso complejo (Fullan, 2001). Existen tres problemas importantes e interrelacionados en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje: qué información recopilar, cómo obtenerla y sobre todo cómo usarla.

Con respecto a qué tipo de información recopilar, pueden considerarse dos categorías: datos sobre resultados o logros de los estudiantes y datos sobre la práctica docente en cuanto a implementación de las actividades de aprendizaje.

De acuerdo a Fullan (2001), el impacto formativo de la evaluación ocurre cuando los datos obtenidos ayudan a mejorar la práctica. El poder ligar los datos de la evaluación con la mejora instruccional no es fácil. De aquí el dilema entre herramientas de evaluación objetiva, enfocadas a resultados sobre procesos de aprendizaje innovadores y constructivistas.

Fullan (2001) indica lo siguiente: "desafortunadamente, gran parte del debate y conflicto en educación, se enfoca los objetivos y los resultados, sin tomar en cuenta las actividades de intervención críticas (i.e. actividades de enseñanza y aprendizaje) que los relacionan" (p. 280)

Del análisis de este marco de referencia, se desprende una oportunidad de cambio para las instituciones de educación superior y los organismos certificadores a nivel internacional y nacional. La oportunidad de desarrollar nuevos instrumentos de evaluación bajo enfoques constructivistas, que eventualmente sustituyan a las tradicionales herramientas objetivas propias de la racionalidad técnica.

Si el enfoque constructivista es adecuado para la formación de las competencias personales y profesionales de un individuo (Olsen, 1999), es importante hacer notar la importancia de una evaluación representativa de los conocimientos adquiridos y de los procesos realizados para la construcción y aprendizaje de estos conocimientos, conciliando al mismo tiempo el modelo tradicional y el modelo constructivista.

Un reto para las instituciones educativas es la evaluación docente. Recientemente, la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social. Las universidades evalúan al profesorado (De Miguel, 1998), sin que previamente lo hayan seleccionado y formado adecuadamente para realizar las funciones que se le exigen.

Para los profesores en formación (UNESCO, 1994), los cuadros de observación y de evaluación en situación de clase son muy numerosos, mientras que por el contrario los perfiles de salida del personal que se debe formar y los objetivos de formación son muy escasos. En cuanto a las actividades de evaluación por realizar en los dos años posteriores al egreso de los centros de formación docente, la lista es muy variada: abarca los tests de aptitud para la selección de candidatos, las visitas a los ex alumnos con su nueva función, así como la formulación de objetivos más precisos.

Parece difícil convencer a las autoridades y además al personal encargado de seguir a los docentes egresados de los establecimientos de formación, de la necesidad de cambiar el método de evaluación y obtener su participación en el proceso evaluativo, dada su responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje en sus alumnos.

Aparecen dos corrientes que actualmente respaldan la creencia común de la responsabilidad del profesorado en los resultados de sus alumnos (García, 1993).

- a) Un amplio consenso sobre la necesidad de evaluar al profesorado.
- b) Como consecuencia lógica, no tan ampliamente aceptada, se debería condicionar la retribución económica a los resultados de esa evaluación,

Como denominador común de estas posturas, está la corriente de rendición de cuentas que exige una responsabilización del profesorado de los resultados educativos de sus alumnos.

La evaluación puede clasificarse según su aplicación en el tiempo (Valenzuela, 2004). La evaluación diagnóstica se emplea para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo. La evaluación formativa se prefiere para supervisar el desarrollo de un proceso educativo, para dar retroalimentación. Y la evaluación sumaria, se aplica para evaluar la efectividad y eficiencia final de una intervención educativa. Toda evaluación educativa produce juicios de valor con base en las comparaciones que hacemos entre distintas fuentes de información.

Según su orientación o propósito, la evaluación orientada al valor busca proporcionar información sobre los méritos de un proceso educativo (Valenzuela, 2004). Así al evaluar un programa educativo, el evaluador buscará información que permita determinar cuáles son los efectos que el programa está teniendo, que efectos pretendidos no se están logrando y cuál es la razón costo beneficios del programa.

La evaluación docente se ha usado internacionalmente para tres propósitos: rendición de cuentas, promociones y desarrollo profesional, pero en raras ocasiones es

utilizada con el propósito explícito de mejorar al profesor o mejorar la escuela (Ellet y Teddlie, 2003). Los criterios que imperan son la productividad, la competencia docente y la excelencia en el desarrollo profesional.

Dentro de las modalidades para la evaluación del desempeño de los profesores (Valenzuela, 2004), se encuentra la auto evaluación de profesores, la observación en el salón de clases, las entrevistas orientadas a profesores, el desempeño académico de los alumnos, los portafolios y las encuestas de opinión de alumnos.

Sin embargo, De Miguel (1998) propone que más allá de estos fines y criterios, la evaluación docente debe considerar los factores procesales orientados a estimar la competencia docente que el profesor manifiesta en las aulas, la dedicación y calidad de las relaciones que establece con los estudiantes, los procesos de innovación que introduce en las enseñanzas que imparte y los medios que utiliza para su auto evaluación y la reflexión sobre su práctica docente. Además de los factores tradicionales, deben considerarse otros que determinen los nuevos roles del profesor: práctico reflexivo, innovador curricular, investigador pedagógico.

Investigaciones realizadas en los Estados Unidos, asocian en el orden indicado las siguientes características con los profesores excelentes (Thibodeau y Hillman, 2003). Centrados en el estudiante, con entusiasmo para enseñar, sentido ético, administración del salón de clases y del comportamiento en el mismo, metodología de enseñanza y conocimiento de la disciplina. Para los profesores que aspiran a hacer una diferencia en la vida de sus estudiantes, maximizar sus habilidades instruccionales es esencial.

Además de un trato respetuoso, debe tener personalidad propia y ser capaces de administrar el comportamiento del grupo en el salón de clases.

Este comportamiento de los docentes implica una constante toma de decisiones. Tales decisiones pueden aplicarse, obviamente sólo en aquellos aspectos sobre los que el docente tenga capacidad de actuación (Zabalza, 2003). Y todos aquellos elementos o circunstancias sobre las cuales no tiene capacidad de actuación se convierten en un marco de condiciones a los que debe supeditar y adecuar las decisiones que adopta y las acciones que desarrollará.

En este juego de equilibrio, se mueve la docencia: las actuaciones docentes no tienen sentido en sí mismas, por lo tanto no pueden ser analizadas en forma aislada, sino dentro del marco de condiciones en el que se producen. Parte de la competencia profesional de los docentes es justamente el saber como seleccionar y llevar a cabo las actuaciones, que mejoran las circunstancias que condicionan su trabajo. Por eso, la docencia universitaria y su calidad, trascienden la capacidad de actuación del profesor.

La existencia de reuniones de planificación y supervisión para las experiencias que se ponen en marcha, junto con otras reuniones de coordinación centradas explícitamente en la actuación de docentes, y las iniciativas de colaboración centradas en la mejora de la calidad de la docencia, son también diferentes aspectos de la colegiabilidad. Los modelos de evaluación basados en colegas, son muy efectivos en países anglosajones. Sobre este sistema se han montado algunas de las modalidades más efectivas de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza.

Para analizar en forma colegiada la calidad de la docencia, puede tomarse en cuenta principalmente el grado de participación de los profesores. Participación en actividades de coordinación, en actividades interdisciplinarias, en proyectos de desarrollo de materiales didácticos y en procesos de evaluación y seguimiento institucional. También es importante evaluar el nivel de conocimiento del proyecto formativo de un programa académico, en forma integral. Por ejemplo, que los profesores conozcan los requisitos previos de su materia, que se comuniquen con los colegas de semestre previos o superiores, y que sean capaces de manejar efectivamente la menor o mayor afinidad académica o personal que tengan con los demás profesores.

Sin embargo, los administradores educativos, frecuentemente buscan los controles centralizados, buscando modelos de rendición de cuentas de corto plazo. Ignoran la sabiduría común que indica que los resultados medibles pueden ser los resultados menos significativos del proceso de aprendizaje. Las reformas educativas que estrechan los controles administrativos (Mc. Neil, 1999), asumen una posición menos optimista sobre el potencial de los profesores para realmente enseñar.

La evaluación es inseparable del control y sin embargo distinta a él. Supone una problemática, antes de considerarla un instrumento (Ardoino, citado en Rueda y Díaz Barriga, 2004). El control es mono referencial, mientras que la evaluación es explícitamente multi referencial e inter subjetiva, en la medida en que pasa obligatoriamente por testimonios y representaciones.

Puede obtenerse información del profesor sobre estos testimonios y representaciones en una variedad de formas (Estrada, 2005), por ejemplo: a)

evaluaciones orales y escritas, b) reflexiones en lecturas y actividades, incluyendo reacciones, preguntas, conexiones con la propia práctica, y auto evaluación de áreas de crecimiento c) reflexiones acerca de cómo se afectan las propias concepciones de su práctica docente.

Para que el profesor se involucre como profesional del aprendizaje (Airasian, citado en Keller y Duffy, 2005), es necesario ver la evaluación como un proceso por medio del cuál puede hacer juicios acerca de la pertinencia y la efectividad de su desempeño, con el propósito de mejora personal.

La evaluación de la práctica docente requiere que los profesores no solo vean su propia práctica (Keller y Duffy, 2005), sino que hagan cambios en su comportamiento como resultado de su propia reflexión.

La evaluación del desempeño de los profesores es necesaria, pero surgen interrogantes al respecto, ¿esta evaluación debe provenir de los mismos profesores y reflejar lo que la profesión docente considera y cree cierto acerca de una adecuada práctica docente?, ¿o debe venir de fuera de la profesión y reflejar a necesidad de evidencia burocrática sobre la competencia mínima de los profesores? Si la profesión docente asume la responsabilidad de la evaluación, tendrá también que enfrentar muchas realidades (Pecheone, Pigg, Cheng y Souviney, 2005), pues se carece de investigación sistemática sobre el efecto que la evaluación del desempeño de los profesores tiene en el aprendizaje de los alumnos, de los profesores y de las instituciones educativas.

La evaluación de la práctica docente no debe ser vista bajo una dicotomía de premio o castigo. Debe prepararse a los profesores (Ramírez y García, 1997),

persuadiendo y no imponiendo, a aceptar y desear ser evaluados, bajo la perspectiva de mejorar su quehacer docente.

Si las metas del proceso de evaluación docente son la mejora de la escuela y la mejora del profesor, la evaluación docente debe considerar las siguientes características, que han demostrado estar vinculadas con la mejora de las escuelas: planeación e implementación efectiva de acuerdos instruccionales, enfoque en la adquisición de habilidades de aprendizaje centrales en los estudiantes, cultura y ambiente de trabajo productivo en la escuela, operacionalización de altas expectativas y requerimientos para los estudiantes, y un apropiado sistema de monitoreo para el progreso de los alumnos. Una meta común entre la evaluación docente y la mejora de las escuelas (Ellet y Teddlie, 2003), son los logros de los estudiantes.

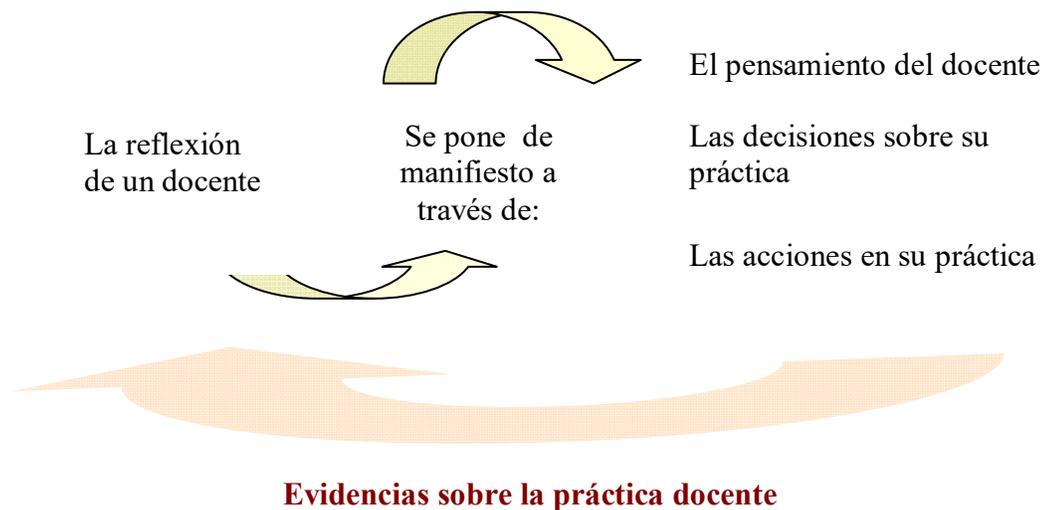
Para lograr lo anterior, el docente debe mostrar evidencias concretas de su desempeño, tal y como lo hace un investigador, quién es evaluado por sus productos de investigación. Una forma de lograr esto, es la evaluación a través del portafolio de actuación docente (De Miguel, 1998), el cuál incluye evidencia sobre la actuación docente, basándose en las actividades realizadas, los materiales elaborados y los reconocimientos obtenidos.

El docente debe tener la confianza de que el proceso evaluador es un medio para conocer la capacidad y la actuación profesional (Ramírez y García, 1997), con el fin de mejorarla, y de ninguna manera una búsqueda de fallas y deficiencias personales.

*Perfeccionamiento del docente mediante el desarrollo de cualidades reflexivas.*

De acuerdo a Smyth (1991), los profesores pueden utilizar sus propias capacidades para formular e implementar mejoras en su práctica docente. Es necesario que el profesor tome conciencia de la relación que existe entre sus ideas y sus acciones. La reflexión es el medio intelectual que permite hacer consciente al docente de esta relación.

Pero, ¿qué significa reflexionar para un docente? ¿cómo se reflexiona?, ¿cómo puede formarse la reflexión en el docente? En la revisión de literatura que se ha presentado en este marco teórico, es posible identificar características de la reflexión o cualidades reflexivas. Estas cualidades reflexivas, están presentes en el pensamiento del docente, en sus decisiones, en sus acciones, en resumen, en su práctica. Y pueden ponerse de manifiesto en evidencias que el docente presente sobre su propia práctica. El portafolio de evidencias puede ser un medio de demostrar la presencia de cualidades reflexivas en el docente.



*Figura 3.* Relación que existe entre la reflexión de un docente y la recopilación de evidencias sobre su práctica.

Como puede observarse en la Figura 3, la reflexión de un docente puede manifestarse a través de sus acciones. Las acciones por lo general, provienen de un pensamiento anterior. Lo que se hace, primeramente fue pensado, reflexionado. Inclusive, la no reflexión sobre la práctica, implica una decisión deliberada de no cambiar ciertas acciones, de permanecer igual. Las acciones que emprende un profesor, provienen de cualidades o características que le son propias. Estos rasgos ponen en evidencia aspectos formativos del docente.

Las cualidades reflexivas pueden organizarse en función de las diferentes dimensiones de la práctica docente. En la dimensión personal, encontramos las cualidades siguientes: la auto percepción profesional (Birgin et al. 1998), que significa

la capacidad de verse como profesionales de la docencia, y expresar aprecio por este rol; la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap, 2004), al manifestar una distinción entre sus estudiantes, el proceso que cada uno sigue para aprender, y los obstáculos que encuentran cada uno en lo particular.

También son rasgos reflexivos personales, la creatividad (Schön, 1992), que implica la posibilidad de proponer soluciones nuevas a problemas cotidianos, o detectar nuevos problemas en la aplicación de soluciones comunes, en las situaciones educativas, la observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), que significa observar no solo con el sentido de la vista, sino con la mente y con el corazón, atendiendo no solo a la conducta externa del educando, sino a sus representaciones y sentimientos internos; la Definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997), definida como la capacidad de identificar con claridad y objetividad los problemas en las intervenciones educativas, los riesgos internos y externos, que puedan impedir alcanzar los objetivos educativos, y finalmente la toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001), es decir la posibilidad de establecer y realizar acciones concretas para resolver los problemas identificados.

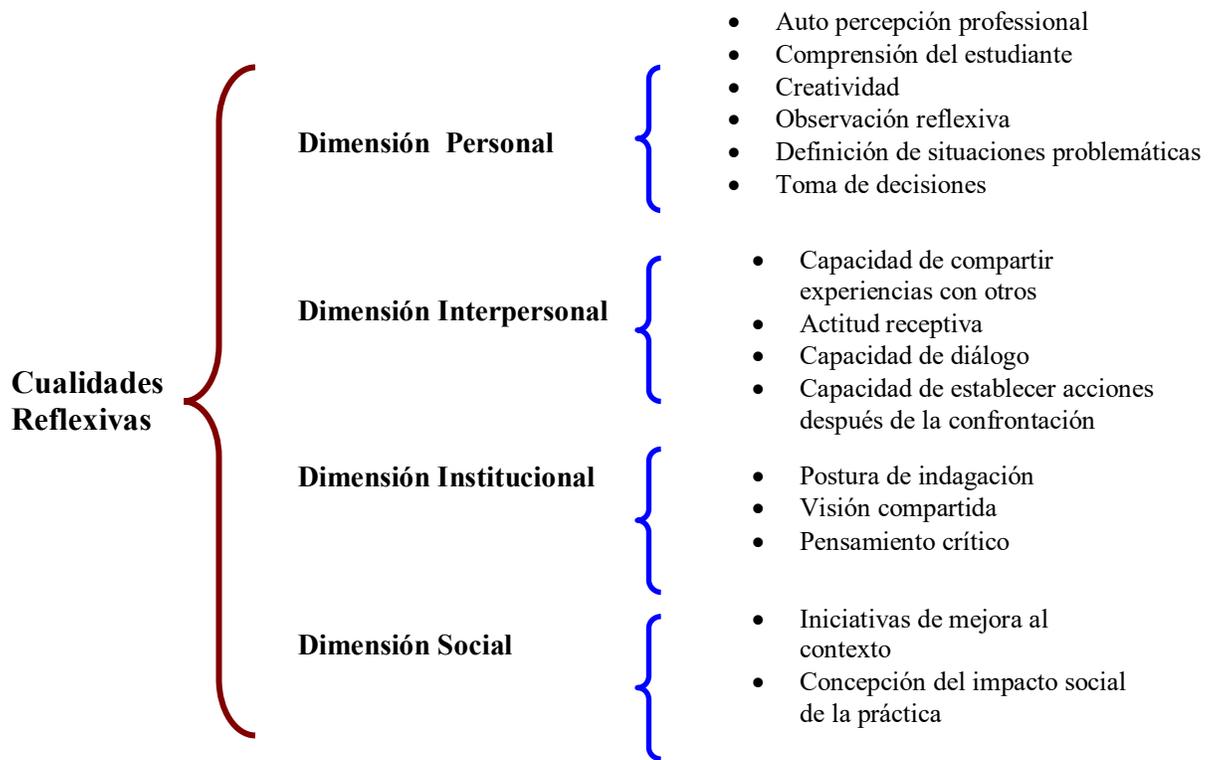
Las cualidades reflexivas presentes que pueden distinguirse en la dimensión interpersonal del docente, son las siguientes: la capacidad de compartir experiencias con otros (Weimer, 2003), ser capaz de abrirse a un interlocutor, de establecer un diálogo, que cuestione ideas, no solamente hechos o personas; la presencia de una actitud receptiva hacia otros (Waughn, 2000), que se manifiesta al atender críticas y elogios, y ser capaz de otorgarlos con madurez y criterio; la capacidad de diálogo (Stokes, 2003), que implica establecer un intercambio recíproco de ideas, que se agota solo al establecer

una comprensión común sobre un tema en particular, sin pretender imponer al otro las ideas propias, y finalmente la capacidad de establecer Acciones de mejora después de la confrontación (Figuroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004), pues como resultado de compartir experiencias, con actitud receptiva y mediante un diálogo, deben asumirse compromisos de acciones de mejora, que deberán realizarse y posteriormente compartirse de nuevo, en un continuo de reflexión y análisis.

En la dimensión institucional de la práctica docente, pueden situarse las cualidades siguientes: presencia de una postura de indagación frente al liderazgo (Cochran- Smith, et al. 2003), que permita cuestionar las políticas educativas, las estructuras y los procesos que delimitan la propia práctica docente; desarrollo de una visión compartida con el grupo (Day, 2000), que implica el coincidir en ideales comunes de la práctica docente, aun y cuando existan condiciones y personalidades diferentes y presencia de pensamiento crítico (Stenhouse, 1987), evidenciado por el cuestionamiento objetivo de las ideas del otro, de las posturas institucionales, con el propósito de comprender mejor a la persona, al fenómeno educativo a la institución.

Finalmente, en la dimensión social de la práctica docente, pueden identificarse las siguientes cualidades relacionadas con la reflexión: desarrollo de iniciativas de mejora al contexto social de la práctica (Giroux, 1997), que implica elaborar resoluciones para intervenir en un contexto más amplio que el salón de clases, pero en beneficio del mismo; y concepción del impacto social de la propia práctica docente (Winn, 2001 y Rosas, 2001), al asumir la responsabilidad personal y profesional sobre la mejora de la comunidad educativa, y el convencimiento de que las mejoras personales y

profesionales, redundarán en un beneficio social. La figura 4 muestra un cuadro sinóptico que presenta esta clasificación.



*Figura 4.* Identificación de las cualidades reflexivas propias de cada una de las dimensiones de la práctica docente.

Como puede observarse en la Figura 4, las cualidades reflexivas pueden asociarse con cada una de las dimensiones de la práctica docente. Esta asociación se establece en función de los rasgos propios de cada una de las dimensiones y la literatura relacionada con el tema de la reflexión.

## **2.4 El profesor como investigador de su propia práctica para perfeccionarla y perfeccionarse a través de la reflexión y la acción.**

Enseñar a aprender es simétricamente sinónimo de aprender a enseñar, aprendizaje que se inicia cada día en la vida profesional del docente que ha asumido el tipo de profesionalización que aquí se propone. Cada clase es una hipótesis de trabajo a verificar, una investigación en el aula. En educación, frecuentemente se concede mayor importancia a las investigaciones conducidas por expertos académicas, fueras del aula. Sin embargo, ¿qué validez tienen estos hallazgos?

Fernández, (1995) cuestiona la investigación científica en educación de la siguiente forma:

Toda brillante investigación brillantemente desarrollada, brillantemente publicada y difundida, brillantemente financiada dejará siempre pendiente para el profesor otra investigación, más bien modesta , a juzgar por lo ignorada y mal financiada, a saber: Investigar cómo introducir en su aula, con el profesor que lleva dentro, con los alumnos que tiene, con la asignatura que enseña, a todas luces cruce de variables irrepitable y único, excepcional por definición, en la práctica la regla siempre es la definición, investigar como introducir en su aula los resultados de aquellas brillantes investigaciones, bien entendido que su brillantez no servirá de nada sin la modestia de su investigación en el aula, que es lo que les abre o le cierra la puertas de la misma a todas las investigaciones pensables (p. 267)

Mc. Bee (2004), en un estudio sobre el valor de las investigaciones en los profesores encuentra la siguiente afirmación de una profesora:

El tipo de investigación educativa que me molesta es aquella en la cual las personas teorizan por el gusto de teorizar... puede ser encantador, pero nunca voy a leerlo si no tiene una aplicación práctica... la teoría no es relevante para alguien actuando en un salón de clases. Frecuentemente, no veo cosas nuevas en educación. Ellos solo nombran y re nombran términos. Algo que hace muchos

años fue llamado de una forma, está de vuelta con algún otro nombre rimbombante (p. 7)

La docencia es una transacción, es una actividad donde los profesores moldean a los estudiantes, y al mismo tiempo los estudiantes moldean al profesor. En adición a este mutuo intercambio, los estudiantes y profesores son más conscientes de los múltiples contextos de sus relaciones. Las aulas, por lo tanto son sitios de transacciones, espacios complejos donde se puede captar mucho o muy poco, dependiendo qué tan cerca se esté de la acción. Para que los profesores estén más conscientes de estas transacciones dentro de su práctica, necesitan tomar una postura reflexiva e inquisitiva sobre lo que ocurre en las aulas.

Los profesores deben aprender a verse a si mismo como investigadores, como intelectuales, como catalizadores en un medio ambiente lleno de datos, como descriptores del medio ambiente y como expertos en escuchar. Los profesores deben asumir esta postura si es que requieren rediseñar su propia práctica. Docencia implica una compleja mezcla de preguntas (Fecho, Price y Read, 2004), reflexiones y reimaginaciones que sirven para iluminar la propia práctica, aun y cuando surjan nueva preguntas.

Por ejemplo en China (Sargent y Hannum, 2005), la práctica de jiaoyanzu implica la docencia y la investigación. Los profesores se involucran en la planeación de lecciones conjuntas y en discusiones profesionales, en actividades de evaluación de un colega y retroalimentación, y activamente comparte la toma de decisiones en el diseño instruccional. Es mediante esta estructura que los nuevos profesores se incorporan las

normas y valores de la escuela. Además, los profesores veteranos apoyan y son mentores de los profesores jóvenes.

La concepción del profesor como investigador es una idea reciente, derivada del paradigma de investigación naturalista (Mc. Kernan, 2001). No siempre ha sido así. Tradicionalmente en la práctica docente, los profesores con inquietudes sobre su quehacer se han dirigido buscando respuestas a investigadores profesionales externos especializados en el discurso de la metodología de las ciencias sociales. Sin embargo, si se parte de la idea de que el participante es el mejor situado para realizar el estudio de sus problemas profesionales, entonces los docentes son quienes deben trabajar en el estudio del currículo para mejorar sus destrezas y su práctica como una forma de estudio auto crítico.

Para realizar en la práctica la concepción del profesor como investigador, primero es necesario profesionalizar la enseñanza (Mc. Kernan, 2001). Un docente va creciendo en su práctica docente y se convierte de un profesor restringido o limitado, a un profesor amplio, o integral. Stenhouse (1975), citado por Mc. Kernan, (2001), afirmó que la característica sobresaliente de un profesor profesional es su capacidad para un auto desarrollo profesional autónomo mediante un auto análisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y el examen de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. El profesor entonces (Mc. Kernan, 2001), debe ir mas allá de los títulos y acreditaciones profesionales que lo hacen experto en su campo, hacia su desarrollo como profesional práctico y reflexivo, experto en la elaboración de modelos conceptuales y teorías a partir de su trabajo cotidiano.

¿Cómo puede el profesor elaborar modelos conceptuales y teorías a partir de su trabajo cotidiano? El profesor tiene a su disposición una tipología funcional para la investigación en la práctica docente que integra trabajos empíricos y conceptuales: diarios de profesores, investigaciones orales, análisis de clases, estudio en el aula, ensayos. Bajo esta perspectiva, la investigación que realiza el profesor abarca una gran cantidad de formas, cada una de ellas proveyendo una amplia gama de perspectivas sobre la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, de acuerdo con Cochran y Lytle (2002), la investigación que hacen los profesores puede definirse como una investigación sistemática e intencional, realizada por los docentes en su propia escuela y sobre su propio trabajo educativo.

Por lo tanto, los centros educativos deben convertirse en contextos de investigación (Halverson, 2004). Para dar profesionalismo al docente como investigador, es necesario que las instituciones educativas adquieran una nueva ética o actitud de trabajo que trate las ideas como ideas, la cuáles hay que poner en práctica, pero de forma reflexiva y participativa (Mc. Kernan, 2001 y Angulo y Vázquez, 2003). El valor de esta actividad investigadora del docente, radica en su potencial para basar el conocimiento y el desarrollo del currículo en el estudio real de las aulas y los entornos educativos. Mc. Kernan (2001), establece que no es suficiente que el currículo se estudie, es preciso que lo estudien los profesionales, es decir los profesionales de la educación, que son los mismos docentes.

Metodológicamente, se utilizan distintos enfoques para hacer investigación sobre la práctica docente (Hutchinson y Lovell, 2004). Sin embargo, un conocimiento

profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares, exige un tipo de análisis que permite el conocimiento de lo particular y único (Angulo y Vázquez, 2003). En la investigación bajo el paradigma naturalista, no se busca generalizar y predecir, sino más bien comprender y explicar. Un estudio de casos es por lo tanto, el examen de un ejemplo en acción. El estudio de incidentes y hechos específicos, la recolección selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, que permite a quién realiza este estudio, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado a su práctica docente. A este respecto, el estudio de casos (Cochran y Lytle, 2002), representa una posibilidad elocuente para el cambio en las prácticas didácticas, asumiendo la poderosa crítica intelectual que el docente realiza s los supuestos, objetivos y estrategias didácticas.

El estudio de casos es entonces un vehículo para la investigación acción (Mc. Kernan, 2001). La investigación acción es el proceso de reflexión por el cuál en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primero lugar para definir con claridad el problema, en segundo lugar, para especificar un plan de acción, que incluye el examen de hipótesis para la aplicación de la acción al problema. Luego comprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Finalmente, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores en acción. Por lo tanto, y a manera de corolario, la investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejora la práctica.

Cuando esta reflexión, da prioridad a una crítica de las prácticas que frustran el logro racional de las metas, y busca la comprensión por medio de la crítica dura, la investigación acción pasa al nivel de ser crítica emancipadora. En este nivel de investigación acción (Habermas, 1972 citado por Mc. Kernan, 2001), los problemas del currículo se perciben como cargados de valores y preocupaciones morales, más que como puramente técnicos.

La investigación en la práctica educativa conduce al docente a un nivel de profesionalización en su práctica, que le permite enriquecer sus experiencias y mejorar sus acciones. Dos elementos esenciales para que los docentes y las organizaciones educativas se enriquezcan de la dinámica de la investigación en acción mediante el estudio de casos, son la reflexión y la colaboración. El docente como profesional reflexivo en un proceso continuo de cuestionarse sobre su práctica, actuar y volver a reflexionar sobre sus acciones, pero no aislado ni en soledad, en comunidad y colaboración con otros docentes que también pueden aprender de sus experiencias.

De esta forma se construye un círculo virtuoso, donde la comunidad académica aprende de sus propias experiencias e irradia ese conocimiento a otros contextos y personas, que a su vez estimulan nuevas inquietudes para la investigación en acción.

La enseñanza, así como la investigación debe ser un proceso arbitrado, es decir revisado por un colega (Wilson, 1998). Si la enseñanza se quiere ver como un trabajo académico e intelectual, no es suficiente evaluar la calidad de la enseñanza por las evaluaciones realizadas por los alumnos.

En los Estados Unidos, existe un proyecto en cuál participan 16 universidades , que han explorado las distintas formas en que un profesor puede evaluar a un colega, por ejemplo, visitas al salón de clases, elaboración de portafolios ilustrativos de sus métodos de enseñanza, grabaciones de clases, entre otros. Estos instrumentos son enviados a profesores de otras universidades para obtener retroalimentación. De esta forma, la enseñanza ya no es una actividad aislada limitada al salón de clases, sino que fomenta la integración de comunidades académicas activas.

Para la evaluación de profesores universitarios, es útil usar un marco de referencia de tres dimensiones, para reflexionar acerca de cómo la revisión de un colega puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas dimensiones son (Soderberg, 1986 citado por Keig, 2001): proceso previo de toma de decisiones; interacción con los estudiantes y la interiorización del proceso de instrucción. La Figura 5, muestra de que manera se dan estas relaciones.

Ante la postura de que son los administradores educativos los responsables de mantener la calidad de los profesores, y por lo tanto deben encargarse de su evaluación (Goldstein, 2004), existe la posición contraria que sostiene que al incrementar la responsabilidad en el liderazgo de los profesores como evaluadores de la práctica docente de otros colegas, se obtienen mejoras significativas en la calidad de la práctica docente.



*Figura 5.* Relación entre la investigación sobre la práctica docente con el proceso de investigación acción.

La Figura 5 muestra de que manera la intencionalidad de la investigación sobre la práctica docente, determina la necesidad de la investigación acción como parte del paradigma naturalista, que se hace evidente a través del estudio de casos.

## **2.5 El portafolio electrónico como medio de recolección de evidencias sobre las cualidades reflexivas en el docente.**

Un portafolio ha sido definido por Blake (citado en Takona, 2003), como una colección de evidencia sistemática y organizada usada por el profesor y por los alumnos para monitorear el crecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes en un área específica.

En los programas de formación docente en los Estados Unidos, se ha incorporado el uso de portafolios como una manera de evaluar el desempeño de los profesores en servicio previo, con base en una serie de estándares definidos por el Consejo Nacional de Educación de Profesores (NCATE por sus siglas en inglés).

El contenido de un portafolio depende de qué se quiera demostrar y a quién se le quiere demostrar. Los portafolios pueden incluir trabajo escrito como reportes, ensayos de medio termino, exámenes, actividades, planes de lecciones, trabajo de arte, listas de libros y artículos leídos, listas de conferencias atendidas y muestra de materiales de esas conferencias, cartas de los padres, notas de los estudiantes, grabaciones en video o multimedia de diversos aspectos de la práctica docente.

Lo que distingue a un portafolio de un cuaderno de recortes, es la reflexión que el candidato a profesor lleva a cabo con respecto a lo que cada elemento que incluye, demuestra sobre su filosofía educativa, su aprendizaje y su desarrollo profesional y personal. El portafolio es entonces un medio para que el docente concrete, a través de evidencia, la dimensión personal, institucional, interpersonal y social de su práctica

docente.

El portafolio debe estar íntegramente relacionado con un plan personal o profesional. Este plan personal o profesional constituye el marco en el cuál el portafolio se desarrolla y el punto de referencia para la colección de evidencias relevantes. No sólo la colección de evidencias forma parte del portafolio para demostrar el aprendizaje. El portafolio también puede incluir el cómo y el para que de la experiencia de aprendizaje alcanzada.

La reflexión es el elemento integrador del portafolio (Challis, 1999). Mediante el proceso de construcción del portafolio, la reflexión y el análisis de los aprendizajes pasados, se sintetizan en nuevos aprendizajes que determinarán cambios futuros en el quehacer profesional de la práctica, y la identificación de las necesidades de aprendizaje individuales. El portafolio, tiene el potencial para convertirse en el vehículo que sintetiza la reflexión y el aprendizaje adulto.

El aprendizaje basado en portafolios reconoce los siguientes aspectos: el valor y el significado de los aprendizajes anteriores y las experiencias obtenidas; la habilidad de quien aprende de aprender con libertad y autonomía, la reflexión como punto central del proceso de aprendizaje, y la necesidad de establecer conexiones significativas entre la experiencia, la oportunidad de aprendizaje, y los diferentes roles que puede asumir quién aprende.

Aunque puede haber diferentes requerimientos en las profesiones (Challis, 1999; Smyth, 1991), al menos un portafolio debe contener los aspectos que se describen a continuación: la experiencia, es decir que sucedió, qué se hizo, qué se vió, qué se

escribió; el aprendizaje, descubrir que lo que se ha hecho tiene significado para hacer o cambiar acciones en el futuro; la evidencia, una demostración de cómo se ha alcanzado el aprendizaje en un contexto particular; las necesidades de aprendizaje, una identificación de lo que debe hacerse a continuación, y las oportunidades de aprendizaje un plan que señale como satisfacer las necesidades de aprendizaje.

Una característica del aprendizaje adulto, es la posibilidad de integrar conceptos concretos y abstractos para solucionar situaciones complejas (Mezirow, 1991). Para poder involucrarse en este proceso de aprendizaje, quien aprende debe adquirir las habilidades siguientes: involucrarse en una experiencia concreta; llevar a cabo una observación reflexiva de la experiencia; conceptualizar o expresar generalizaciones abstractas y aplicar conceptos a situaciones concretas.

*Rol del mentor o facilitador en el proceso de construcción de portafolios.*

Los estudiantes requieren de soporte en el desarrollo de un portafolio. No sólo para la construcción del mismo, sino para llevar a cabo el proceso de reflexión y de registro que requiere. La persona que otorgue este apoyo, debe asumir un rol de dirección o de guía. En el caso de que un portafolio sea utilizado para evaluación (Challis, 1999), es recomendable que el facilitador o mentor, sea una persona distinta de quién evalúe el portafolio.

La tecnología amplía las posibilidades para que el mentor pueda dar seguimiento y apoyo a los alumnos que desarrollan un portafolio. Sin embargo, el principio que debe regir la conducta del facilitador en el desarrollo de un portafolio, debe ser no juzgar. Su propósito debe ser ayudar a que quién aprende, construya un portafolio con base en sus

propias necesidades, y defina los medios necesarios para hacerlo. El mentor puede dar opiniones y sugerencias basado en su experiencia, pero no debe asumir responsabilidad alguna por las acciones de quién construye el portafolio.

*Portafolios electrónicos.*

La combinación de portafolios de evidencia y tecnología, es una forma de crear un ambiente de aprendizaje explícito e implícito para los estudiantes o profesionales que construyen un portafolio. La intervención educativa se construye con base en un ambiente de aprendizaje virtual, el cuál se integra por grupos de discusión, material de apoyo en Internet y modelos de portafolios (Challis, 1999).

El modelo de aprendizaje basado en portafolios electrónicos se fundamenta en los puntos siguientes: el contenido debe cubrir los objetivos de aprendizaje de los participantes, el proceso debe fomentar la reflexión y un ciclo de aprendizaje continuo, y debe evaluarse en función de los logros alcanzados por cada participante. De esta manera, la tecnología permite que la construcción del portafolio no sólo integre habilidades propias de una disciplina, sino además habilidades relacionadas con el manejo de información, uso de bases de datos, comunicación asíncrona, organización del tiempo, entre otras.

Aunque la tecnología ofrece amplias posibilidades de recursos de información, no existe sustituto para el contacto humano (Kerka, 1998). Ser mentor a distancia, en un ambiente de aprendizaje virtual, propicia los espacios para guiar, aconsejar y retroalimentar. Este seguimiento es esencial en el aprendizaje a distancia. Además, se favorece el aprendizaje basado en las relaciones, que ayuda a la socialización en los

individuos, siempre y cuando sean expuestos a diversidad de prácticas, puntos de vista y expectativas, como se muestra en la Figura 6.



*Figura 6.* Relación que existe entre el plan personal y profesional, el portafolio de evidencias, la reflexión y el aprendizaje.

Como puede apreciarse en la Figura 6, el portafolio de evidencias favorece la reflexión sobre el logro del plan personal y profesional, mediante la colección de evidencias relevantes. La reflexión, lleva al aprendizaje, a la incorporación de nuevos saberes, que a su vez propician el despliegue de nuevos objetivos y de un nuevo plan para alcanzarlos.

## **2.6 Investigaciones relacionadas con la evaluación reflexiva de la práctica docente mediante el uso de portafolios electrónicos en los Estados Unidos**

Los avances más recientes en el desarrollo de evaluación de portafolios electrónicos posibilitan la creación de métodos de evaluación distributiva, interactiva, descriptiva y situada (Whithaus, 2002), que reflejan una mayor comprensión de la evaluación como un proceso de comunicación.

La distribución de la evaluación indica que diferentes lectores pueden responder en forma distinta a los textos, y que estas diferencias incorporan múltiples respuestas. La interacción implica que la evaluación debe incluir la retroalimentación y la negociación. La descripción permite al lector responder desde su experiencia como lector, en vez de a través de un filtro de criterios o estándares de evaluación. Y la situación de la evaluación incluye en vez de excluir, los contextos sociales en que se lleva a cabo.

Como puede observarse, el desarrollo de métodos de evaluación basados en portafolios electrónicos (Whithaus, 2002), es un medio de distribuir la responsabilidad de la evaluación entre una variedad de lectores y sitúa la evaluación dentro los contextos sociales y locales para eliminar el problema de las evaluaciones en masa, a gran escala y las pedagogías descontextualizadas que este tipo de evaluaciones promueven.

El desarrollo de portafolios electrónicos como medios de formación, aprendizaje y evaluación, puede estudiarse desde distintos aspectos. Con una metodología cualitativa de estudio de casos Ashford y Deering (2003), muestran como el portafolio promueve

una comprensión profunda de los estándares profesionales, y motiva a que los docentes se vean a sí mismos como agentes de cambio dentro de la película completa del sistema educativo donde laboran. La autora concluye en su estudio que el portafolio favorece la mejora de la práctica docente y sirve como un modelo efectivo de desarrollo profesional.

Además el portafolio puede investigarse como medio de intervención para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el juicio moral, en los docentes en formación, de acuerdo al estudio realizado por Senne y Rikard, (2003) mediante la aplicación de pruebas previas, durante y posteriores, siendo el transcurso del tiempo una medida importante para evaluar el desarrollo del docente a través del portafolio.

Strudler y Wetzel (2005), mediante el estudio de casos, investigan la difusión de los portafolios electrónicos en la formación de docentes, documentando las prácticas emergentes en su uso y los procesos por medio de los cuáles estas prácticas son adoptadas e implementadas. Su estudio se enfoca a programas maduros y bien articulados, en los cuáles la facultad y los estudiantes han usado portafolios electrónicos por más de dos años. Buscan la respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el contexto situacional e histórico en el cuál los portafolios electrónicos fueron adoptados e implementados?, ¿Cómo se han implementado las distintas facetas del proceso de portafolios electrónicos?

En seis programas de formación docente en distintas universidades, estos autores utilizaron la metodología de estudio de casos, y se basaron en encuestas, entrevistas telefónicas, revisión de sitios Web y de documentos relevantes, además de visitas, en las cuáles se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas con la facultad, los

administradores educativos, candidatos a profesores, graduados recientes y personal de soporte tecnológico.

Otro aspecto interesante es el entrenamiento que debe darse a los candidatos a profesores para crear su propio portafolio electrónico. Kelli (2001), realiza un estudio de caso sobre el proceso seguido por el departamento de Currículo e Innovación en la Universidad Estatal de Central Missouri, para preparar a los candidatos en la creación de portafolios profesionales basados en Web, que representen progreso y aprendizaje, señalando los elementos críticos que se necesitan para la incorporación exitosa de los portafolios en la formación de profesores.

Los mismos autores (Lamson, Kelli, Aldrich y King, 2001) también elaboran un estudio descriptivo en la Universidad Estatal de Central Missouri, sobre la evaluación de los portafolios elaborados por los candidatos a profesores. Los investigadores recolectan datos sobre los criterios de evaluación, las evaluaciones obtenidas y el proceso de mejora en los estudiantes. Los autores encuentran que informar claramente a los candidatos y a la facultad sobre cómo debe ser la construcción del portafolio electrónico, favorece el éxito de los estudiantes.

Mediante entrevistas con directivos y profesores del programa académico de formación de profesores en una importante universidad pública en los Estados Unidos Capraro (2003), indaga sobre sus percepciones en relación con la preparación de los candidatos a profesores, así como sus percepciones generales sobre los portafolios electrónicos en general. El propósito de esta investigación fue determinar de qué manera la presentación de un portafolio electrónico, determina la decisión de quién es el mejor

candidato a profesor en un programa de formación docente.

Tabla 1

*Cuadro resumen de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, relacionadas con la aplicación de portafolios electrónicos.*

<b>Autor</b>	<b>Investigación relacionada con la temática de portafolios electrónicos</b>
Whithaus(2002)	El desarrollo de portafolios electrónicos facilita la evaluación distributiva, interactiva, descriptiva y situada.
Ashford y Deering (2003)	El desarrollo de portafolios electrónicos promueve la auto percepción profesional y la percepción del docente como agente de cambio.
Senne y Rikard, (2003)	El portafolio puede investigarse como medio de intervención para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el juicio moral.
Strudler y Wetzel (2205)	Investigaron la difusión de los portafolios electrónicos en la formación de docentes.
Kelli (2001)	Investigó sobre la creación de portafolios profesionales en base Web, para la formación de profesores.
Lamson, Kelli, Aldrich y King, 2001	Investigaron sobre los criterios de evaluación utilizados para los portafolios elaborados por los candidatos a profesores.
Capraro (2003)	Investigó sobre las percepciones de directivos y profesores en relación al portafolio electrónico de evidencias.

Como puede observarse, pueden realizarse investigaciones relacionadas con el uso de portafolios electrónicos en los programas académicos de formación docente, desde varios ángulos, por ejemplo desde su iniciación, o en su implementación, o bien en su presentación y evaluación. Pueden estudiarse los procesos y también las percepciones de estudiantes y administradores sobre estos mismos procesos. Además de los contextos sociales e institucionales donde se utilizan los portafolios electrónicos.

## **2.7 Investigaciones relacionadas con la evaluación reflexiva de la práctica docente mediante el uso de portafolios electrónicos en Ibero América**

En España es dónde principalmente se han desarrollado investigaciones relacionadas con el tema de portafolios de evidencias. A través de encuestas aplicadas antes y después del período de prácticas Barquin, (2002), en su investigación sobre el tutorio de las prácticas y la socialización del futuro profesorado, encuentra que existe una modificación positiva en las actitudes de los estudiantes, al incorporar en su pensamiento ideas más progresistas después de haber realizado las prácticas.

La investigación tuvo como objetivos abordar el sentido de las prácticas y la socialización del futuro profesorado, conocer quiénes son y cómo ven su labor los profesores tutores, y explorar la naturaleza de la relación entre el alumnado en prácticas y los maestros y maestras que han realizado las labores de autorización en las escuelas. El autor encontró que ocurrió una modificación de actitudes por las relaciones que se establecen con los niños en los centros escolares, los profesores del centro escolar, y sobre todo los tutores que ejercen la función de guía y acompañamiento de los estudiantes.

En la metodología, utilizaron cuestionarios y observaciones de los estudiantes en las prácticas y en las sesiones de tutores. Una de las conclusiones más relevantes de este estudio, establece la necesidad de establecer dentro del período de prácticas procedimientos flexibles de enseñanza, que den prioridad al desarrollo de habilidades personales que permitan reflexionar sobre la evaluación de las actuaciones de los

profesores en formación.

En cuanto a la formación de profesores para la educación primaria en Ibero América, (Díaz Barriga e Inclán, 2000) se muestra la necesidad de vincular el conocimiento y tratamiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el campo educativo. Mediante un examen documental de las políticas de formación de los profesores para la educación inicial, los autores detectan una clara contradicción entre, por una parte exigirle al docente la ejecución de un trabajo en función de efectuar innovaciones educativas en el aula, y por la otra, reforzar en el proceso de su formación profesional el manejo de los enfoques tradicionales de trabajo en el aula. Como consecuencia de estas contradicciones, los autores concluyen que falta autonomía profesional del docente, hay ausencia de oferta de un servicio profesional, y se carece de fuerza gremial para establecer una legislación que proteja el ejercicio profesional y que promueva el desarrollo profesional.

Dentro de la perspectiva de la evaluación formadora, multicultural, participativa y consensuada, centrada en el aprendizaje, se encuentra la técnica del portafolio. El estudiante al desarrollar esta estrategia, proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema y las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas (Bordas y Cabrera, 2001). A través de una revisión de literatura, las autoras de esta investigación, ofrecen estrategias y técnicas evaluativas que en su proyección en el aula, son en si mismas una estrategia para el aprendizaje, y a su vez contenido de aprendizaje. Presentan la evolución del significado y conceptualización de la evaluación en contraste con las

posiciones tradicionales, para presentar un nuevo concepto de evaluación para valorar, para mejorar en el aprendizaje, como contenido a aprender para su utilización futura. En esta categoría se encuentra el desarrollo de portafolios.

En su investigación documental sobre el proyecto de Escuela Nueva en España, y su influencia en la presencia de estrategias didácticas activas en el actual sistema escolar, Rodríguez (2000), cuestiona el activismo versus la nueva pedagogía. A este respecto, el desarrollo de portafolios como estrategias de evaluación, comprende las características indicadas por Luzuriaga (citado en Rodríguez, (2000) para que una actividad sea considerada como educativa: a) la actividad impuesta no es educadora, es educadora la actividad libre y espontánea, que se basa en necesidades e intereses del alumno, b) debe realizarse del modo más perfecto posible, c) debe ser real, no creada artificiosamente en la escuela y d) debe tener un carácter moral.

De acuerdo a Bolívar (2000), los centros escolares son comunidades que favorecen la colegiabilidad. Basándose en la reconceptualización que en los últimos años se ha hecho de los centros escolares, el autor realiza una revisión crítica de literatura relacionada al tema. Como conclusiones, señala que la relevancia de la revisión colegiada se juega para compartir visiones y prácticas ejemplares de enseñanza y aprendizaje que incrementan el aprendizaje y educación de los alumnos. Expandir la visión del aula y los alumnos a la escuela como conjunto es un paso necesario, que puede ser facilitado por trabajo conjunto en torno a proyectos, como la evaluación colegiada de portafolios de trabajo.

Esteve (2002), señala que los contenidos de la formación inicial del profesorado

deben adecuarse a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por el cambio acelerado. Como objetivo de su investigación, busca adecuar los contenidos de la formación inicial del profesorado a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por la aceleración del cambio social. Esto implica capacitar al profesor para cuatro cuestiones: comunicar en el aula, identificar el propio estilo docente y las reacciones que produce en sus alumnos, tener recursos para afrontar los problemas prácticos que surgen dentro de un grupo de clase y saber adaptar los contenidos de la enseñanza a los niveles de conocimiento de los alumnos.

En su estudio, Esteve (2000) se basó en el concepto de dimensiones grupales, desarrollado por Hemp, para enseñar al profesor a analizar situaciones de enseñanza. Se le plantea al profesor la observación de un grupo de clase, y se le solicita hacer un breve informe de lo observado. Para ello es necesario intercalar períodos de intervención y períodos de reflexión.

Para este autor, el tutorio de las prácticas docentes, es el elemento “vertebrador” de la formación inicial del profesor. Para esto, es importante tener evidencias concretas del logro de los profesores en los aspectos señalados. El autor propone la aplicación de un programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, como una aplicación para realizar prácticas de simulación con los profesores en formación.

Es importante señalar que en el proceso de reflexión acción en el aula (Gómez, 2002) y las interacciones relacionadas con él, emergen algunas variables que interfieren en el desarrollo de los profesores, y que responden más bien a una dimensión valorativa

cultural que a aspectos meramente técnico-pedagógicos. En México, los autores del Grupo de Tecnologías Educativas (2003), realizan una investigación sobre los valores que afectan la práctica docente y los procesos de formación de docentes en ejercicio, y enfrentan estos valores con la realidad de la práctica docente en el aula, encontrando más contradicciones, que coincidencias. Para la evaluación de las percepciones socio pedagógicas los autores elaboraron y aplicaron cuatro modelos de encuesta a los docentes que se aplican en momentos distintos. Además, realizaron observaciones en el aula para validar la información de las encuestas, encontrando contradicciones entre el discurso educativo y la realidad en el aula.

El delicado equilibrio entre trabajar y pensar en lo que se trabaja, es abordado por Guerrero (2003), en su estudio sobre las tesis de intensificación y profesionalización del trabajo docente dentro del marco de la reforma educativa en España. Su estudio cualitativo sobre profesoras en educación infantil, muestra las contradicciones entre intensificación del trabajo, es decir la sobre carga crónica de trabajo que erosiona la capacidad profesional y académica, y la necesidad imperativa de reflexionar y evaluar la propia práctica. Su estudio encuentra características de la reforma educativa que intensifican el trabajo docente, y características que lo desintensifican, favoreciendo encontrar profesores reflexivos y profesores tradicionales que se identifican con las características señaladas.

El autor utiliza las proposiciones de Hargreaves sobre la intensificación del trabajo docente, (Hargreaves citado por Guerrero, 2003) como operadores de la investigación, incluyéndose en los guiones de entrevista realizadas a las profesoras de

educación infantil.

En cuestión de la tecnología, realizando una revisión crítica de la literatura, Touriñan (2003), analiza los determinantes internos de conducta en la intervención pedagógica, que apuntan a que la tecnología no debe verse en sustitución del docente, sino como un entorno que amplía y facilita sus posibilidades de intervención.

También en relación con los valores y creencias de los docentes Rosas (2001), presenta el proceso de construcción de la categoría “concepción pedagógica” como explicativa del proceso de formación de los maestros. La expresión concepción pedagógica proviene de la búsqueda de la comprensión de lo que un maestro entiende por ser maestro. El proceso metodológico seguido por esta autora, trata de rescatar las voces de los maestros, no sólo como informantes, sino que desempeñan un papel activo en la investigación, aportando datos, pero al mismo tiempo reflexionando, aprendiendo y obteniendo un beneficio de su participación en ella. Por lo tanto, en este estudio se combinaron principios y estrategias de las investigaciones interpretativas y de la investigación participativa.

Mediante la investigación interpretativa se recuperó el proceso de formación de los maestros de forma individual. Los instrumentos utilizados fueron la observación en el aula y la entrevista a profundidad. Bajo el enfoque de la investigación participativa, se estableció un vínculo mucho más cercano con los maestros, en el sentido de lograr un compromiso para llegar a un mejor entendimiento del proceso que los llevo a ser los maestros que son ahora. Con este fin, esta investigadora desarrolló un taller efectuado en dos momentos. El primero proporcionó el espacio para la recuperación de las

primeras etapas del proceso de formación mediante datos biográficos. El segundo se dedicó a la reflexión sobre problemas específicos del trabajo en el aula. Esta reflexión proporcionó datos que apoyaron la verificación de la información obtenida en las entrevistas.

Como resultado de este estudio, se confirmó la noción de formación como proceso y se encontró que en este proceso se distinguen espacios formativos fuera del sistema educativo, o informales, y espacios que se encuentran dentro de él, o formales. Uno de los retos de la formación docente es hacer converger estos espacios, siendo el portafolio un medio para combinar espacios formales e informales de educación y formación docente.

También en relación a la formación de docentes, Figueroa (2000) presenta su investigación en el ámbito de la educación normal, evaluando los contenidos curriculares entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. El punto de partida de su estudio es el currículo, y en el proceso se documentó cómo son las prácticas académicas y cuáles los deseos y expectativas de los estudiantes en torno a la profesión. A su vez se recuperaron datos sobre cultura magisterial y se desarrollaron diversas conceptualizaciones alrededor de los mecanismos que propician una identificación con la institución y con los saberes de la formación específica.

Como conclusión de su estudio, la autora señala los riesgos de la desprofesionalización del docente, inclusive desde su formación como tal en las escuelas normales, las cuáles también se debaten entre la tradición y la profesionalización. De allí la importancia de incorporar métodos de formación docente que integren los

principios elementales con las demandas innovadoras.

A manera de ensayo Rugarcía (2001), presenta la importancia de incorporar principios metodológicos para educar, dirigidos a los profesores, motivado por la clara conciencia y la convicción, que el método para educar depende del método para educarse. El ser humano se educa en la medida que desarrolla su potencial para aprender, resolver y decidir al desempeñarse en cualquier actividad. Por ello la importancia de que el profesor se forme a sí mismo desde una perspectiva crítica y reflexiva, y así pueda formar a sus alumnos en el mismo sentido. En opinión del autor, educación no equivale necesariamente a que los alumnos saquen buenas calificaciones o cursen períodos escolares, de la misma manera estudiar no es aprender, aprender no es repetir, resolver no es imitar y decidir no es obedecer ciegamente principios o preceptos, ni tampoco hacer lo que venga en gana. Cuando se habla de educación debe hablarse de un cambio interno en los educandos y en los educadores.

Esta perspectiva crítica, reflexiva y formativa sobre el educador, lleva al profesor a desarrollar una perspectiva inquisidora sobre su práctica docente, que favorece la conexión entre práctica e investigación (Fernández, 2001). El autor presenta una revisión crítica de la literatura, sobre las distintas opiniones y visiones del impacto de la investigación educativa en la práctica docente. Aunque el campo de la educación seguirá siendo complejo y problemático, una actitud optimista de mejora del mismo a través de la investigación, podrá disipar el actual fatalismo determinista que lo impregna.

Por su parte Hernández (2000), aplica el constructo de pensamiento tácito a la actividad docente, definiéndolo como un conjunto de esquemas implícitos construidos a

partir de la experiencia personal, que orientan la práctica docente mas allá de los principios que los profesores públicamente hacen explícitos, siendo en gran medida determinante del grado en que se desarrolla una ejecución experta en el aula. El autor enfatiza la importancia del auto concepto profesional del educado, como una estructura conceptual que relaciona la percepción de uno mismo con la percepción de la tarea y sus requerimientos.

Por lo tanto las decisiones reflexivas y críticas que realiza un profesor en formación, pueden reforzar su auto concepto profesional como educador (Fierro, 2003), facilitándole la identificación con el otro, la seguridad y el creerse digno de confianza y apreciados por sus alumnos. El autor concluye en la importancia de posibilitar un sistema educativo que responda con agilidad a las demandas de la sociedad, relacionado con que los programas de formación inicial del profesorado, faciliten al docente asumir el reto de conjugar la propia evolución profesional con la del entorno sobre el que se ejerce la docencia.

Sobre la influencia del profesor como persona en sus alumnos, varios estudios han señalado el estilo educativo, entendido como el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y de sus alumnos (Magaz y García citados por Sala, 2002), como una de las variables que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño.

Las actuaciones educativas de los padres y de los profesores se originan en sus creencias sobre el desarrollo y la educación y en sus sentimientos hacia el niño y las

formas de afrontar esos sentimientos. Con base en estas ideas, Sala (2002) desarrolla un estudio para conocer como inciden las competencias emocionales en la definición de un estilo educativo, así como las diferencias en el perfil educativo y las competencias emocionales de los estudiantes de las titulaciones de educación, para aportar elementos cruciales en la formación de futuros profesionales de la educación.

Los objetivos planteados en este estudio fueron: 1) contrastar los estilos educativos de los estudiantes de las distintas especialidades de ciencias de la educación, 2) estudiar si los estudiantes de las diferentes especialidades difieren en sus competencias emocionales y 3) comprobar si las competencias emocionales inciden en los estilos educativos. Los instrumentos utilizados para medir los estilos educativos y las competencias emocionales fueron el test creado y validado por Magaz y García en 1998, y el test de EQ-i de Bar-On en 1997 sobre inteligencia emocional.

Como resultado se observó que los estudiantes de las titulaciones analizadas presentaban puntuaciones diferentes en las competencias emocionales. Por lo tanto, las competencias emocionales inciden en las ideas previas de los futuros docentes. Por esto la importancia de analizar las estrategias utilizadas en los programas de formación, buscando enfocar estrategias que permitan al estudiante entrar en contacto con su propio estilo educativo y competencias emocionales.

Por lo anterior, es importante que el docente en formación reflexione sobre la influencia tácita que con su conducta, ejerce en la educación moral informal de sus estudiantes (Jordán, 2003). Mediante la información obtenida de la observación de un docente en su práctica en el aula, el autor muestra algunos elementos sencillos,

cotidianos y ocultos, pero de enorme eficacia, que los profesores utilizan normalmente de forma inconsciente en su práctica educativa a la hora de transmitir a los alumnos valores, y suscitar más en particular, habilidades y actitudes morales.

El autor concluye que las acciones prácticas cotidianas en el aula, están más determinadas por la orientación personal y profesional del docente, que por una serie de conocimientos y habilidades técnicas. El autor propone la necesidad de desarrollar en el docente el “hábito reflexivo”, como una nueva forma de expresión del conocimiento práctico, encaminada a mejorar la influencia docente en los alumnos.

Un vehículo para favorecer la reflexión de los profesores, es la evaluación por portafolios sobre su propia práctica docente. Pero como se ha comentado en párrafos anteriores, es fundamental considerar la concepción del maestro en cualquier iniciativa de cambio educativo. Por ejemplo, aquellos profesores que conciben la evaluación como un proceso desvinculado y posterior a la enseñanza, pueden sentirse agobiados por un sistema de evaluación por portafolios, ya que representa papeleo adicional. Por otra parte, aquellos profesores que vinculan e integran la evaluación con la enseñanza, son capaces de integrar el uso de portafolios para documentar sus acciones de enseñanza, de una forma natural (Roe y Vukelich, citados por Seda, 2002).

Tabla 2

*Cuadro resumen de investigaciones realizadas en Iberoamérica*

<b>Autor</b>	<b>Investigaciones relacionadas con la temática de la reflexión, los profesores en formación y la elaboración de portafolios</b>
Barquín (2002)	Existe una modificación positiva en las actitudes de los estudiantes después de haber realizado sus prácticas guiados por procedimientos flexibles de aprendizaje.
Díaz barriga e Inclán (2000)	Demuestran la necesidad de vincular el conocimiento y tratamiento de la tecnología en el campo educativo, para aumentar su exigencia.
Bordas y Cabrera (2001)	Investigaron sobre un nuevo concepto de evaluación para mejorar en el propio proceso de aprendizaje a través de portafolios.
Rodríguez (2000)	Cuestiona el activismo versus la nueva pedagogía, identifica el valor educativo y formativo del portafolio.
Bolívar (2000)	Investiga cómo los centros escolares pueden constituirse como comunidades que favorecen la colegiabilidad.
Esteve (2000)	Se basó en el concepto de dimensiones grupales para enseñar al profesor a analizar situaciones de enseñanza.
Grupo de Tecnología Educativa (2003)	Investigaron sobre los valores que afectan la práctica docente y los procesos de formación de docentes.
Guerrero (2003)	Investigó sobre el equilibrio entre trabajar y pensar en lo que se trabaja.
Rosas (2001)	Investigó el proceso de construcción de la categoría de concepción pedagógica.
Touriñan (2003)	Estudió la tecnología como un entorno que facilita y amplía las posibilidades del docente
Figuroa (2000)	Investigo sobre el ámbito de la educación normal, evaluando el currículo entre la modernidad y la tradición.
Rugarcía (2001)	Investigó sobre la importancia de incorporar principios metodológicos para educar, partiendo de la idea de que el método para educar depende del método para educarse.
Fernández (2001)	Estudió el proceso que lleva al docente a desarrollar una perspectiva inquisidora sobre su práctica docente.
Hernández (2000)	Aplicó el constructo de pensamiento tácito a la actividad docente.
Sala (2002)	Mediante un estudio de casos, investigó como las competencias emocionales del docente inciden en la definición de un estilo educativo.
Jordán (2003)	Presenta la importancia de considerar la influencia tácita que ejerce en la educación moral informal de sus estudiantes

(Seda, 2002)

Presentan la vinculación que existe entre el la enseñanza, la evaluación y el portafolio de evidencias.

Cómo puede observarse en la Tabla 2, las temáticas de la formación de profesores, la reflexión y el portafolio de evidencias, convergen desde muy diferentes perspectivas. También se observa en cada uno de los autores, las referencias en sus investigaciones a aspectos relacionados con cada una de las dimensiones de la práctica docente.

En relación a las investigaciones presentadas relacionadas con la evaluación reflexiva del docente en formación a través de portafolios, surgen las siguientes interrogantes, ¿la construcción de portafolios es sólo una técnica de evaluación, o también una estrategia de aprendizaje y un contenido de aprendizaje?, ¿la evaluación por portafolios favorece la intensificación del trabajo docente, o bien promueve su profesionalización?, ¿de qué manera el portafolio es útil para evidenciar la concepción pedagógica, las competencias emocionales y el estilo educativo de los profesores en formación?, ¿de qué manera la construcción de portafolios favorece el hábito reflexivo?, y sobre todo, ¿Qué impacto tiene la construcción de un portafolio en la educación del propio docente y en educación de sus alumnos?

## **Capítulo 3**

### **Metodología General de Investigación**

En este capítulo se presenta el método que se utilizó para abordar el problema de investigación en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, sobre la evaluación reflexiva de los profesores en formación a través de portafolios electrónicos. Se presenta el diseño de la investigación, la población y muestra, el tema, categorías e indicadores, las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos, el piloteo de los instrumentos, y los pasos seguidos en su aplicación, así como los criterios considerados para el análisis de los datos.

#### **3.1 Descripción sociodemográfica del contexto de la investigación**

Como se ha mencionado previamente, esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, ubicada en la zona centro de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. La institución tiene una tradición de más de 130 años, en la formación inicial de docentes de educación básica. Las licenciaturas en educación primaria, preescolar y educación física son un servicio que presta como una nueva modalidad a partir de 1997, cuando se implementa nacionalmente el Plan 97 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) para la formación inicial de docentes.

El antecedente inmediato de esta licenciatura es el decreto presidencial mediante el cual se establece que los estudios en las escuelas normales reciben el nivel de licenciatura a partir de 1984.

Los alumnos de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, ingresan a ésta después de un proceso de selección en el que cubren ciertos requisitos, entre ellos los siguientes: haber concluido estudios de bachillerato, sustentar un examen de conocimientos básicos y de competencias matemáticas, comunicativas y psicométricas.

La mayoría de los estudiantes que ingresan a la Escuela Normal Miguel F. Martínez, han concluido sus estudios previos en instituciones públicas. En la ciudad de Monterrey, existen otras instituciones privadas que ofrecen estudios de Licenciatura en Educación, entre ellas la Universidad de Monterrey y la Universidad Regiomontana.

El pasado mes de Octubre del 2005, se llevó a cabo la aplicación del examen nacional de egreso de Licenciatura en Educación Primaria (Red Normalista, 2006), en el cuál participaron estudiantes del último año de estudios, de las distintas instituciones de educación normal del Estado de Nuevo León, entre ellas las Normal Miguel F. Martínez. Además de los resultados propios del examen, se publicaron ciertos datos estadísticos en relación al nivel desempeño de los sustentantes con respecto al ingreso mensual familiar.

De un total de 304 sustentantes, un 27% tiene un ingreso mensual familiar de \$2,001 a \$5,000 pesos, mientras que un 34% tiene un ingreso mensual familiar de \$10,001 en adelante, y un 61% posee un ingreso familiar entre \$5,001 y \$10,000. En el caso concreto de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, la mayor parte de los estudiantes se sitúan en el rango de un ingreso familiar superior a \$5,000 pesos e inferior a \$10,000.

Otras investigaciones relacionadas con el uso de tecnología en la escuela Normal Miguel F. Martínez (Alonso, 2004; González, 2004), coinciden en señalar que aproximadamente un 40% de los estudiantes poseen una computadora en su casa. A pesar de esta limitación, los estudiantes tienen acceso a una computadora y conexión a Internet en el Centro de Cómputo y Servicios Educativos (CECSE) en la Escuela Normal, además de la posibilidad de utilizar los servicios de un café Internet.

### **3.2 Diseño de la Investigación**

En investigación educativa, un investigador puede elegir entre dos paradigmas principales: el positivismo o el naturalismo. De acuerdo a Lincoln y Guba, (1985), el paradigma positivista sostiene que la realidad es única, tangible y fragmentable, susceptible de generalización, en la cuál existen causas precedentes o simultáneas a los efectos, y además que la investigación es imparcial y libre de valores.

El paradigma naturalista, sostiene que la realidad es múltiple y holística, en la cuál pueden establecerse enunciados restringidos a un tiempo y contexto particular, en constante cambio y modificación, donde es prácticamente imposible distinguir las causas de los efectos, y además, la investigación tiene implícitos valores y creencias.

La investigación cualitativa se encuentra dentro del paradigma naturalista. Este tipo de investigación asume que el mundo no es una cosa objetiva fuera de uno mismo, sino que es el resultado de la percepción y la interacción personal. La realidad es un fenómeno subjetivo, que requiere interpretación en lugar de medición. Las creencias en lugar de los hechos (Merriam, 1989), son lo que forman la percepción de la realidad.

Dentro de la investigación cualitativa, se encuentra el diseño de investigación de estudio de casos. Un estudio de casos cualitativo, consiste en la descripción y el análisis intensivo y holístico de una situación particular, fenómeno o unidad social. Su objetivo principal radica en la interpretación en el contexto (Shaw citado por Merriam, 1989). Los estudios de casos son particulares en tanto se refieren a una situación específica o fenómeno, son descriptivos y heurísticos, es decir ofrecen revelaciones sobre el mismo fenómeno que estudian.

De acuerdo a Stake (1999), los casos que son de interés en educación se refieren a personas o programas. Las personas y los programas representan sistemas integrados, por lo tanto pueden constituirse como casos evidentes. En ocasiones, el interés de

estudiar a las personas o programas requiere entender su caso en particular. O bien, el interés radica en entender o comprender una situación general; entonces, el estudio de casos se constituye en un medio para conseguir algo diferente a la comprensión de las personas o programas particulares. Este tipo de investigación se conoce como estudio instrumental de casos, y corresponde a las inquietudes del problema planteado en esta investigación.

La pregunta de investigación planteada para este estudio es:

**¿Qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al elaborar portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?**

Por lo tanto, en el caso concreto de esta investigación sobre la evaluación reflexiva, la problemática a abordar consiste en describir, interpretar y hasta cierto punto evaluar, cómo los distintos tipos de portafolios electrónicos favorecen el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas en los profesores en formación en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, en contraste con el método de registro que se utiliza habitualmente, el diario.

Por lo anterior, y dado que el interés de esta investigación radica en la comprensión de la interacción entre personas y programas en el marco de una situación educativa, se llevará a cabo un estudio instrumental de casos, con características descriptivas, interpretativas y evaluativas. Este estudio tiene características descriptivas, porque pretende presentar en forma detallada la situación educativa bajo estudio. Además, es interpretativo, porque las observaciones descritas se organizarán en categorías que conceptualicen diferentes dimensiones de la reflexión. Y evaluativo, porque como resultado de la descripción y la interpretación, se estará en posibilidades de

ejercer un juicio para determinar si la elaboración del portafolio electrónico, favorece el desarrollo o fortalecimiento de ciertas cualidades reflexivas en los profesores en formación, al menos de la misma forma que el método habitual de registro de evidencias, es decir el diario del normalista.

El objetivo del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien. Se destaca el sentido único del caso, pero esto implica el conocimiento de otros casos para establecer contrastes, que lleven a la comprensión del mismo (Stake, 1999). Para esta investigación, el contraste de la experiencia de dos grupos que utilizarán portafolios electrónicos con otros dos grupos que utilizarán para el registro de sus experiencias el diario, permitirá comprender mejor la problemática de los portafolios electrónicos de evidencias como medios para el desarrollo y fortalecimiento de ciertas cualidades reflexivas.

Sin embargo, de acuerdo a Stake (1999), dentro de cada caso existen muchos eventos o actividades que se pueden observar, personas que se pueden entrevistar o documentos que se pueden analizar. Es necesario entonces considerar dónde observar, a quién observar, a quién entrevistar, que documentos revisar. Se necesita seleccionar un sitio, un tiempo, unas personas y un evento. En los apartados siguientes se presenta la forma en que se llevó a cabo esta selección y determinación.

### **3.3 Fases de la Investigación**

A continuación se listan las fases que se desarrollaron para esta investigación:

- a) Para iniciar, se llevó a cabo una revisión de literatura e investigaciones relacionadas, la cuál permitió detectar las teorías y conceptos alrededor de los temas de la reflexión del profesor y de los portafolios electrónicos, así como identificar la conexión entre estos temas y los métodos de investigación utilizados

para dar respuesta a las interrogantes que se han presentado alrededor de la reflexión y los portafolios.

- b) En la literatura revisada, se encontraron áreas de oportunidad para investigar, preguntas aún no contestadas del todo. Se consideró relevante y pertinente, indagar sobre la relación que puede existir entre la reflexión sobre la práctica docente y el uso de portafolios. Entonces se definió el problema de la reflexión y los portafolios dentro de un contexto educativo particular, que tuviera la necesidad de enfatizar la reflexión en los profesores con medios innovadores. Este contexto educativo particular lo constituyen los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Miguel F. Martínez. Una vez ubicado el contexto y la necesidad, fue posible determinar la pregunta de investigación.
- c) Establecida la pregunta de investigación, fue posible seleccionar el diseño de la investigación dentro del paradigma cualitativo, bajo el estudio instrumental de casos.
- d) La Escuela Normal Miguel F. Martínez, fue elegida como contexto particular para estudio de caso. Concretamente, la población de interés estuvo representada por los estudiantes del octavo semestre del Seminario de Análisis de la Práctica Docente. Más adelante, en el apartado correspondiente, se explica cómo se llevó a cabo la determinación de la población y la muestra.
- e) Bajo el método del cuadro de triple entrada (Anexo 5), se establecieron las categorías e indicadores de la investigación. Las categorías definidas fueron: dimensión reflexiva personal, dimensión reflexiva interpersonal, dimensión reflexiva institucional y dimensión reflexiva social. De acuerdo a la revisión de literatura efectuada, se asociaron indicadores para cada una de las categorías o dimensiones mencionadas.

- f) Una vez determinadas las categorías e indicadores, se determinó dónde o quién, sería la fuente de información posible para obtener los datos requeridos por el indicador en cuestión.
- g) Identificadas las fuentes de información, se procedió a seleccionar las técnicas de recolección de datos, es decir los instrumentos que permitieran dar respuesta a cómo obtener de la mejor forma posible, la información requerida de las fuentes. Las técnicas de recolección de datos que fueron aplicadas para esta investigación fueron: la entrevista, la observación y el análisis de documentos.
- h) Se llevó a cabo una primera entrevista no estructurada a una muestra seleccionada de estudiantes, que permitió identificar las cualidades reflexivas presentes en su práctica, con anterioridad a la intervención educativa con portafolios electrónicos. Los estudiantes fueron seleccionados entre los dos grupos que elaboraron portafolios electrónicos, y también entre dos grupos que usaron el diario. De esta manera, pudieron establecerse puntos de referencia iniciales de ambas experiencias (Anexo 6).
- i) Las entrevistas se grabaron y se transcribieron fielmente, para después analizarlas en busca de ideas que correspondieran a las cualidades reflexivas determinadas en cada una de las dimensiones de la práctica docente
- j) Posteriormente, los estudiantes construyeron el portafolio de trabajo, el portafolio de evaluación y el portafolio de presentación.
- k) Una vez concluidas las actividades de construcción de los distintos tipos de portafolios electrónicos, se procedió a aplicar una entrevista final a los mismos alumnos que fueron seleccionados para la entrevista inicial, tanto en los dos grupos que utilizaron portafolios, así como en los dos grupos que utilizaron

diarios. La entrevista final fue no estructurada, y partió del planteamiento de una situación problemática (Anexo 7)

- l) En el proceso de construcción de los portafolios, se entrevistó al profesor de cada grupo participante, para determinar que cualidades reflexivas percibía en sus estudiantes. Posterior a la construcción de portafolios y a la elaboración de diarios, se le entrevistó de nuevo para determinar que cualidades reflexivas consideraba que se habían desarrollado o reforzado sus estudiantes.
- m) Como otra fuente de información se entrevistó al tutor del profesor en formación. Se le entrevistó durante la construcción del portafolio del estudiante normalista.
- n) Con el objeto de completar y comprender mejor la información recogida en la primera entrevista a los estudiantes normalistas, se procedió a observar a ciertos estudiantes seleccionados, durante sus jornadas de práctica frente a un grupo de niños.
- o) En una etapa previa, una vez determinadas las fuentes de información, y los instrumentos a utilizar, se procedió a llevar a cabo el piloteo de los instrumentos determinados para la recolección de los datos. El piloteo fue útil para encontrar oportunidades de mejora en el diseño y aplicación de los instrumentos.
- p) Los instrumentos definitivos se aplicaron durante el los meses de Marzo a Junio del 2006, a los estudiantes, profesores, tutores, directivos y niños, seleccionados como fuentes de información para esta investigación.
- q) Los datos recopilados a través de los instrumentos, se capturaron y analizaron en función de las categorías determinadas previamente, y en concordancia con la literatura revisada.
- r) Se determinó la validez, confiabilidad y transferabilidad de los resultados analizados.

- s) Se procedió a elaborar el análisis de los resultados y las conclusiones y recomendaciones.

A continuación, en la Figura 7 se muestra un diagrama de flujo para explicar de manera gráfica las etapas de la investigación.

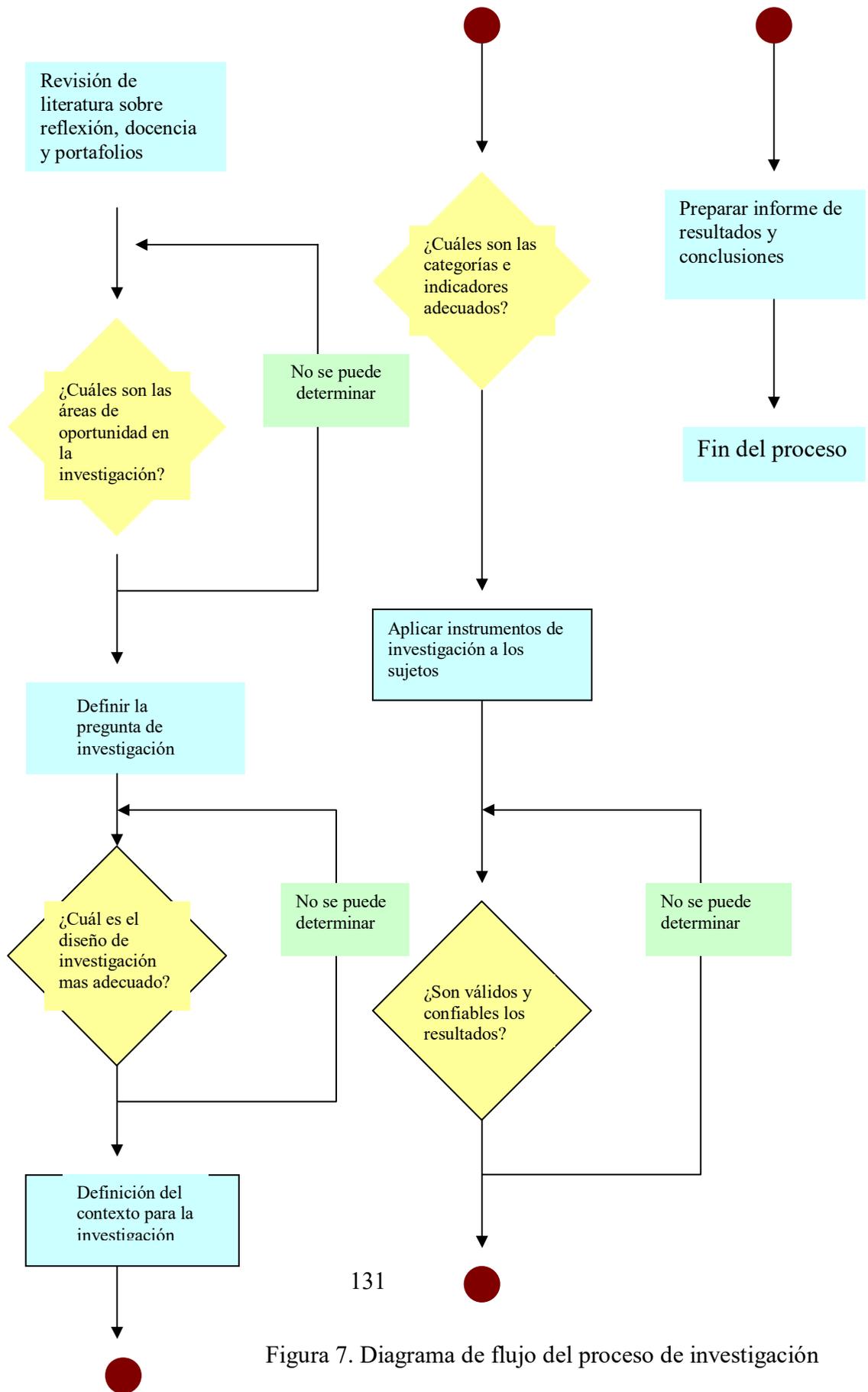


Figura 7. Diagrama de flujo del proceso de investigación

Como se muestra en el diagrama, la investigación se desarrolló como un proceso continuo, en el cuál frecuentemente hubo que regresar a los supuestos, al problema de investigación y a las hipótesis, para ir valorando los hallazgos encontrados.

### **3.4 Situación educativa: uso de distintos portafolios electrónicos**

De acuerdo a Paris y Ayres, (1999), existe una asociación entre el uso de portafolios en el aula, con la reflexión y el aprendizaje auténtico. Para efecto de instrumentar esta investigación, se diseñó una situación educativa para el curso de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, en el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Miguel F. Martínez. La situación educativa consistió en que los alumnos llevaran a cabo el análisis y la reflexión sobre su práctica docente mediante el desarrollo de tres tipos de portafolios: portafolio de trabajo, portafolio de evaluación y portafolio de presentación.

El portafolio de trabajo consiste en una colección deliberada de trabajos, orientada por objetivos de aprendizaje, que tiene como público principalmente al propio estudiante. De acuerdo a Danielson y Abrutyn, (1999), el propósito del portafolio de trabajo es ayudar a diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, el profesor y el estudiante tienen evidencia de los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos de aprendizaje que hayan definido.

Al trabajar en el portafolio y analizar la calidad de sus contenidos, el estudiante se vuelve más reflexivo e independiente (Danielson y Abrutyn, 1999). Para efecto de esta investigación, los estudiantes desarrollaron su portafolio de trabajo integrando en él,

evidencia semanal sobre el cumplimiento con los objetivos del Seminario de Análisis del Trabajo Docente (Anexo 2).

Cuando se tiene integrado un portafolio de trabajo, puede construirse un portafolio de evaluación. El portafolio de evaluación consiste en documentar lo que se ha aprendido, en función con los objetivos y el contenido de un curso en particular. Cuando un estudiante debe justificar por que ha seleccionado determinada evidencia para demostrar el dominio que posee sobre ciertos objetivos del curso, lleva a cabo un proceso de reflexión (Danielson y Abrutyn, 1999). En esta investigación, en el diseño de la actividad correspondiente, se solicitó a los estudiantes la selección de evidencias, que a su juicio, mejor cumplieran con los objetivos de aprendizaje establecidos en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Esta selección debió acompañarse con una reflexión que la justificara y que la explicara (Anexo 3).

Del portafolio de evaluación, siguió el portafolio de presentación. El portafolio de presentación consistió en que los alumnos presentaran aquellos trabajos que más satisfacción les habían dado. Su propósito era demostrar el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno. Quiénes seleccionan lo que incorporarán a un portafolio de presentación son los propios estudiantes. Sus elecciones los definen como tales y como personas que está aprendiendo (Danielson y Abrutyn, 1999).

Como parte del proceso reflexivo de los estudiantes, hacia el final del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, se solicitó a los estudiantes que seleccionaran la evidencia que particularmente consideraron la mejor, la más

representativa y la más satisfactoria, sobre la práctica docente que realizaron durante el semestre. Esta selección fue acompañada del correspondiente comentario reflexivo para integrar el portafolio de presentación (Anexo 4).

Tabla 3

*Intervención educativa con portafolios en la Escuela Normal Miguel F. Martínez*

	<b>Portafolio de Trabajo</b>	<b>Portafolio de Evaluación</b>	<b>Portafolio de Presentación</b>
<b>Objetivo de la actividad</b>	Favorecer la reflexión de los estudiantes, en todos los trabajos realizados en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.	Favorecer la reflexión de los estudiantes, en la selección de trabajos realizados en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente	Favorecer la reflexión de los estudiantes en la selección del mejor trabajo realizado en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente.
<b>Solicitud para la actividad</b>	Llevar a cabo la planeación de las sesiones. Seleccionar evidencias con respecto al trabajo. Compartirlas en el foro correspondiente en Blackboard Acompañar cada evidencia de un breve comentario, que justifique su selección	Del portafolio de trabajo, seleccionar cuatro evidencias que mejor representen el cumplimiento de los criterios de evaluación para el Seminario de Análisis de la Práctica Docente Compartirlas en el foro correspondiente en Blackboard Acompañar cada evidencia de un breve comentario, que justifique su selección	Del portafolio de evaluación, seleccionar solamente una evidencia, la más representativa y significativa de su práctica

Se esperaba que la realización de las actividades de aprendizaje señaladas para construir el portafolio de trabajo, el portafolio de evaluación y el portafolio de presentación, desarrollaran o fortalecieran distintas cualidades reflexivas en los profesores en formación.

Como herramienta para instrumentar la situación educativa antes descrita, se utilizó la base de datos UV.T00701.1 Seminario de Análisis del Trabajo Docente, en la plataforma Blackboard (BB). La plataforma BB, es una herramienta tecnológica que facilita la interacción en los procesos de aprendizaje, y la documentación de evidencias. De esta manera los estudiantes tuvieron la posibilidad de usar la tecnología como medio para interactuar entre ellos y para documentar las evidencias que consideraron relevantes para cada tipo de portafolio, los cuáles se describen a continuación.

### **3.5 Población y muestra**

La revisión de la literatura (Figuroa, 2000; Díaz Barriga e Inclán, 2000; Esteve, 2002, Hernández, 2000; Rosas, 2001; Sala, 2002) y la consulta de investigaciones relacionadas, señalan la formación inicial de profesores como un área de oportunidad importante para desarrollar y ó fortalecer la reflexión sobre la práctica docente.

En los profesores en formación, este proceso se incentiva más durante el último año de estudios. El problema de estudio para esta investigación, fue el proceso de reflexión que llevaron a cabo los estudiantes del octavo semestre de la Lic. en Educación Primaria, en el curso de Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

La población de estudiantes que cursaron el octavo semestre en la escuela normal fue de alrededor de 90 estudiantes, distribuidos en doce grupos, seis grupos para el turno matutino y seis grupos para el turno vespertino. La cantidad de alumnos que componían cada grupo variaban, podía haber un grupo con cuatro estudiantes, o un grupo con diez estudiantes. La formación de los grupos se definía por los coordinadores

del seminario desde el séptimo semestre, y continuaba de esa forma, a menos que fuera necesario reubicar a algún estudiante.

De esta población de doce grupos, se estudió una muestra o selección de estudiantes. Dos grupos participaron en la construcción de portafolios electrónicos, y dos grupos usaron el diario del normalista como medio para recopilar evidencia sobre el proceso de reflexión. Se llevó a cabo un estudio de casos múltiples o colectivo, pues se trabajó con cuatro grupos de alumnos al mismo tiempo.

Para hacer esta selección se requirió muestreo. Existen básicamente dos tipos de muestreo: probabilístico y no probabilístico. Aunque ambos pueden usarse en estudio de casos, de acuerdo a Stake (1999) y Merriam (1989), el muestreo no probabilístico va más de acuerdo con la investigación cualitativa.

En el muestreo probabilístico, la probabilidad de que cada elemento de la población sea elegido en la muestra, es la misma. Esto permite generalizar los resultados de la muestra a la población. En el muestreo no probabilístico, no existe la misma probabilidad para cada elemento de la población de ser elegido para la muestra. Por lo tanto, no es posible la generalización (Merriam, 1989). Sin embargo, la generalización no es un objetivo de la investigación cualitativa.

En el muestreo no probabilístico, la estrategia más apropiada de selección es el muestreo a propósito, o muestreo basado en criterios (Patton, Gotees y Le Compte, citados por Merriam, 1989). Implica que el investigador defina una combinación de atributos esenciales para su estudio, y proceda a encontrar una unidad de estudio que empate con esa combinación de atributos. Este esquema fue útil para definir un grupo inicial de estudio.

Para efectos de esta investigación, los atributos esenciales del grupo inicial fueron los siguientes: estudiantes del curso de Seminario de Análisis del Trabajo

Docente, que estuvieran realizando sus prácticas docentes, bajo la guía en el Seminario de un profesor de la Escuela Normal que estuviera dispuesto a colaborar en este estudio, con un profesor tutor en sus prácticas que pudiera ser entrevistado, y todos estos sujetos con interés en innovación educativa con tecnología.

Esta selección de grupo inicial para muestreo no probabilístico correspondió a la estrategia de selección de caso con base en reputación o recomendación por los expertos en el área (Merriam, 1989). Para efecto de este estudio, el Director de la Escuela Normal, fue quién definió en qué grupos de estudiantes del octavo semestre, y bajo qué profesor en particular, se llevaría a cabo el estudio de casos. Además se definió que la intervención educativa, fuera en el período de Febrero a Junio del 2006, por corresponder al último semestre de licenciatura del grupo de estudiantes seleccionado.

Los grupos determinados para la construcción de portafolios fueron un grupo del turno matutino, y un grupo del turno vespertino. Además, se determinó un grupo del turno matutino y un grupo del turno vespertino, como grupos de contraste, pues ambos grupos solamente utilizarían el diario del normalista como medio de registro de evidencias.

De cada grupo se seleccionaron estudiantes como fuentes de información para las entrevistas no estructuradas. Se eligieron tres estudiantes de cada uno de los cuatro grupos participantes. De los dos grupos que participaron en la construcción de portafolios electrónicos, se seleccionaron tres estudiantes en cada uno. De los dos grupos que utilizaron como medio de registro de experiencias el diario, también se seleccionaron tres estudiantes en cada uno.

En los grupos participantes, la cuota de los estudiantes seleccionados para participar en como fuentes de información, fue determinada con base en el nivel de desempeño en la reflexión sobre la práctica docente percibido por sus profesores. Los

profesores por su experiencia, identificaron entre sus alumnos tres niveles de desempeño, desempeño sobresaliente, desempeño promedio y desempeño por debajo del promedio. En cada grupo se seleccionaron tres estudiantes: sobresaliente, promedio y por debajo del promedio. De esta manera, se buscó tener una cierta representatividad del grupo.

La cualidad de sobresaliente, promedio o por debajo del promedio, fue identificada por el profesor titular con base en el desempeño del estudiante en el proceso de reflexión, y no necesariamente a sus calificaciones en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

Tabla 4

Identificación de la población y de la muestra seleccionada para esta investigación.

<b>Estudiantes seleccionados para la muestra*</b>	<b>Turno Matutino</b>	<b>Turno Vespertino</b>
Grupo de SAT con intervención educativa para la elaboración de portafolios	3 Estudiantes	3 Estudiantes
Grupo de SAT con medio de registro habitual a través del diario	3 Estudiantes	3 Estudiantes
Total de Alumnos que componen la muestra	6 estudiantes	6 estudiantes

\*La población total de estudiantes en el último semestre durante el semestre Enero-Junio del 2006, fue de alrededor de 90 alumnos.

### **3.6 Tema, categorías e indicadores de estudio**

El tema del estudio de casos propuesto, fue la evaluación reflexiva de los profesores en formación, utilizando portafolios electrónicos. El estudio de este tema puede organizarse en categorías o dimensiones generales, de acuerdo a la revisión de literatura. Las dimensiones que fueron analizadas son las siguientes: dimensión reflexiva personal, dimensión reflexiva interpersonal, dimensión reflexiva institucional y dimensión reflexiva social.

En la dimensión reflexiva personal, se pretendió encontrar evidencia alrededor sobre los siguientes indicadores específicos:

- a) Auto percepción profesional (Birgin, et al.,1998), que significa la capacidad de verse como profesionales de la docencia, y expresar aprecio por este rol.
- b) Comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap, 2004), al manifestar una distinción entre sus estudiantes, el proceso que cada uno sigue para aprender, y los obstáculos que encuentran cada uno en lo particular.
- c) Creatividad (Schön, 1992), que implica la posibilidad de proponer soluciones nuevas a problemas cotidianos, o detectar nuevos problemas en la aplicación soluciones comunes, en las situaciones educativas.
- d) Observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), que significa observar no sólo con el sentido de la vista, sino con la mente y con el corazón, atendiendo tanto a la conducta externa del educando, como a sus representaciones y sentimientos internos.
- e) Definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997), la capacidad de identificar con claridad y objetividad los problemas en las intervenciones

educativas, los riesgos internos y externos, que puedan impedir alcanzar los objetivos educativos.

- f) Toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001), la posibilidad de establecer y realizar acciones concretas para resolver los problemas identificados.

En la dimensión reflexiva interpersonal, se esperaba encontrar presencia de los siguientes indicadores específicos:

- a) Compartir experiencias con otros (Weimer, 2003), ser capaz de abrirse a un interlocutor, de establecer un diálogo, que cuestione ideas, no solamente hechos o personas.
- b) Actitud receptiva hacia otros (Waughn, 2000), que se manifiesta al atender críticas y elogios, y ser capaz de otorgarlos con madurez y criterio.
- c) Capacidad de diálogo (Stokes, 2003), que implica establecer un intercambio recíproco de ideas, que se agota solo al establecer una comprensión común sobre un tema en particular, sin pretender imponer al otro las ideas propias.
- d) Acciones de mejora después de la confrontación (Figueroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004), como resultado de compartir experiencias, con actitud receptiva y mediante un diálogo, deben asumirse compromisos de acciones de mejora, que deberán realizarse y posteriormente compartirse de nuevo, en un continuo de reflexión y análisis.

Se estudiaron en el desarrollo de la dimensión reflexiva institucional las siguientes cualidades:

- a) Postura de indagación frente al liderazgo (Cochran- Smith et al., 2003), que permita cuestionar las políticas educativas, las estructuras y los procesos que delimitan la propia práctica docente.

- b) Desarrollo de una visión compartida con el grupo (Day, 2000), que implica el coincidir en ideales comunes de la práctica docente, aún y cuando existan condiciones y personalidades diferentes.
- c) Pensamiento crítico (Stenhouse, 1987), evidenciado por el cuestionamiento objetivo de las ideas del otro, de las posturas institucionales, con el propósito de comprender mejor a la persona, al fenómeno educativo, a la institución.

Finalmente, en la dimensión reflexiva social se estudiaron los indicadores siguientes:

- a) Iniciativas de mejora al contexto social de la práctica (Giroux, 1997), que implica elaborar resoluciones para intervenir en un contexto más amplio que el salón de clases, pero en beneficio del mismo.
- b) Concepción del impacto social de la propia práctica docente (Winn, 2001 y Rosas, 2001), asumir la responsabilidad personal y profesional sobre la mejora de la comunidad educativa, y el convencimiento de que las mejoras personales y profesionales, redundarán en un beneficio social.

De la organización del tema en dimensiones y éstas a su vez en indicadores, fue posible determinar los rasgos observables en relación con el perfil de egreso del normalista, y operacionalizar cada uno de los constructos referentes a las cualidades reflexivas (Anexo 6).

### **3.7 Fuentes de información**

Las fuentes de información para esta investigación fueron las siguientes: los alumnos del seminario de análisis del trabajo docente (SAT), el profesor del seminario, el profesor tutor de las prácticas, el director de la escuela normal y los niños que participan como alumnos en la salón de clase donde los estudiantes hacen sus prácticas docentes.

En cuanto a los profesores del curso de SAT, de los grupos que construirán portafolios, para el profesor del grupo matutino, el período 2005-2006 fue su primer año como maestro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Por el contrario la profesora del turno vespertino, tenía más de cinco años de experiencia como profesora del Seminario.

Con referencia a los profesores del curso de SAT de los dos grupos de contraste, es decir de los grupos que no usaron portafolios, tanto la profesora del turno matutino, como la profesora del turno vespertino, tenían más de cinco años de experiencia como profesores de esta materia.

El profesor tutor de las prácticas, es el maestro titular de la clase a donde es asignado el profesor en formación. Su función es apoyar y guiar al estudiante normalista en el desarrollo de su práctica docente. Por otra parte, el Director de la escuela normal, constituye una fuente de información valiosa para la dimensión reflexiva institucional. El maestro tiene más de 20 años de experiencia docente.

Los niños son quiénes se ven directamente impactados por la práctica docente del profesor en formación. Observar su interacción con el profesor en clase fue importante, para validar las inquietudes, necesidades y acciones de los estudiantes del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

De esta manera, fue posible triangular los resultados entre distintas fuentes de información, y también entre distintos instrumentos de recolección de datos.

### **3.8 Técnicas de Recolección de Datos**

El paradigma naturalista para el estudio de casos, sugiere distintas técnicas para la recolección de datos. Para esta investigación se utilizaron diferentes técnicas para este propósito: la entrevista, la observación y el análisis de documentos. A continuación se describen las características de cada una de ellas.

### *La entrevista.*

La entrevista fue la primera técnica de recolección de los datos en esta investigación. El objetivo de llevar a cabo entrevistas a diferentes sujetos, fue obtener de primera mano las ideas, conceptos y constructos que los sujetos tienen en relación con las cualidades reflexivas de los profesores en formación.

De acuerdo a Stake (1999), mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. La entrevista es el medio ideal para llegar a conocer múltiples realidades.

Para Lincoln y Guba (1985), la entrevista es una conversación con propósito. Es una forma de diálogo con el propósito de comprender la realidad desde el punto de vista de otra persona. Esta realidad incluye hechos, sentimientos y percepciones que pueden ser del presente, o del pasado o bien orientados hacia el futuro. La forma de conocer y comprender estos hechos, sentimientos y percepciones (Merriam, 1989), es mediante la conversación con el otro.

De acuerdo a Lincoln y Guba (1985), la entrevista puede ser estructurada, o no estructurada. La entrevista estructurada consiste en una serie de preguntas definidas con anterioridad que permiten al investigador encontrar aquello que desconoce. Por su parte, la entrevista no estructurada parte del supuesto de que el investigador desconoce lo que no sabe, y entonces debe plantear preguntas más amplias que permitan al entrevistado, expresarse y proveer información más amplia sobre el tema a investigar.

En cuanto a la entrevista, es muy importante definir que datos se obtendrán con este instrumento, sobre cada una de las fuentes de información. De acuerdo a Merriam (1989), los pasos que se deben seguir en una entrevista son los siguientes:

- 1) Preparación para la entrevista

- 2) Inicio de la entrevista, estableciendo de entrada los asuntos básicos:
  - a. Los motivos e intenciones del investigador y el propósito de la investigación.
  - b. La protección y confidencialidad del entrevistado
  - c. La logística de tiempo y lugar para la entrevista

3) Conducción de la entrevista con calidad y efectividad

4) Cierre de la entrevista

En esta investigación, se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas, las cuáles se describen a continuación:

1) Entrevista al director de la normal (Anexo 10)

Se realizó con el propósito de obtener información acerca de las cualidades reflexivas de los estudiantes, desde la dimensión institucional. Se realizó de forma no estructurada para conocer las percepciones y creencias que el Director de la escuela normal poseía con relación a la reflexión que efectúan los estudiantes en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente, desde su perspectiva como administrador educativo. Los indicadores que se pretendían identificar con esta entrevista fueron: postura de indagación frente al liderazgo (Cochran- Smith et al., 2003), desarrollo de una visión compartida con el grupo (Day, 2000), y pensamiento crítico (Stenhouse, 1987).

2) Entrevista inicial a los estudiantes del seminario de análisis de la práctica docente (Anexo 7)

Esta entrevista se llevó a cabo al inicio de la intervención educativa, con base en una situación problemática. Con ella se buscaba obtener información acerca de las cualidades reflexivas de los estudiantes, en la dimensión personal y en la dimensión interpersonal. Se realizó de forma no estructurada, para encontrar en las

respuestas dadas por los estudiantes, indicadores correspondientes a las dimensiones personal e interpersonal. En la dimensión personal los indicadores estudiados fueron los siguientes: auto percepción profesional (Birgin et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap, 2004), creatividad (Schön, 1992), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001). Los indicadores a indagar en la dimensión interpersonal fueron los siguientes: Auto percepción profesional (Birgin et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap., 2004), creatividad (Schön, 1992), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001).

3) Entrevista final a los estudiantes del seminario de análisis de la práctica docente (Anexo 7)

Esta entrevista se llevó a cabo al final de la intervención educativa, y al igual que la inicial fue de acuerdo a una situación problemática. Con ella se buscó obtener información acerca del desarrollo o fortalecimiento que los estudiantes alcanzaron, en relación con las cualidades reflexivas, en la dimensión personal y en la dimensión interpersonal. Al igual que en la entrevista inicial, en la dimensión personal los indicadores a indagar fueron los siguientes: auto percepción profesional (Birgin et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap., 2004), creatividad (Schön, 1992), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001). Los indicadores a indagar en la dimensión interpersonal fueron: Auto percepción profesional (Birgin

et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap., 2004), creatividad (Schön, 1992), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001).

- 4) Entrevista al profesor del Seminario de Análisis de la Práctica Docente (Anexo 8)  
Durante los últimos dos semestres de la Licenciatura, los alumnos forman parte de un mismo grupo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente. En este grupo son acompañados por un profesor, que facilita el proceso de compartir experiencias durante la semana en que los estudiantes acuden a la Escuela Normal, una vez al mes. Fue importante para esta investigación conocer las opiniones de los profesores del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, sobre el desempeño de sus alumnos en el proceso de reflexión sobre la práctica. Estas entrevistas se orientaron principalmente a obtener información sobre las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Los indicadores a indagar en la dimensión interpersonal fueron los siguientes: Auto percepción profesional (Birgin et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap., 2004), creatividad (Schön, 1992), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001).
- 5) Entrevista al profesor tutor de las prácticas (Anexo 9)  
Al realizar sus prácticas docentes, los estudiantes estuvieron a cargo de un profesor tutor, quién es el profesor titular del grupo al cuál el normalista es asignado. Se realizó una entrevista no estructurada al profesor tutor con el propósito de obtener información acerca de la dimensión social de la reflexión sobre la práctica docente de los profesores en formación. Los indicadores que se

indagaron en esta entrevista fueron los siguientes: iniciativas de mejora al contexto social de la práctica (Giroux, 1997) y concepción del impacto social de la propia práctica docente (Winn, 2001 y Rosas, 2001).

#### *La observación.*

La observación es una de las técnicas que se utilizan en el paradigma naturalista. La observación es importante porque requiere una comprensión del estudiante y de su proceso de aprender. El objetivo de la observación es el caso (Stake, 1999). Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso, y permiten el registro de acontecimientos para ofrecer una descripción de la situación que será útil en el análisis de los datos.

El propósito de la observación es conocer y comprender en el momento, la realidad de la práctica docente de los estudiantes. Y así poder ampliar el sentido de la información obtenida en las entrevistas a los estudiantes (Lincoln y Guba, 1985).

En la observación se pretendía encontrar evidencia acerca del desempeño del estudiante normalista, en las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, como la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap, 2004), la creatividad (Schön, 1992), y la toma de decisiones (Mc Kerman, 2001)

- Observación de la práctica docente de los profesores en formación (Anexo 11)

La observación también se utilizó en este estudio con el propósito de llevar a cabo una descripción sistemática de los eventos y comportamientos, que sucedieron en las prácticas docentes de los profesores en formación, dentro del salón de clases, con sus alumnos y en la institución educativa.

Mediante la observación, se pretendió indagar principalmente sobre los indicadores relacionados con la dimensión personal, los cuáles van asociados al desempeño del profesor en el aula. Sin embargo, de manera complementaria, se

esperaba detectar evidencia sobre las dimensiones interpersonal y social de la práctica docente de los profesores en formación.

En la dimensión personal, se indagaron específicamente la creatividad y la toma de decisiones. Sobre la dimensión interpersonal, el interés de la observación fue en la actitud receptiva. Y en la dimensión social se atendió a las iniciativas de mejora en el contexto social de la práctica.

#### *El Análisis de Documentos.*

Junto con la entrevista y con la observación, se encuentra la técnica de investigación de análisis de documentos. Analizar documentos debe tener un propósito definido, para que pueda capitalizarse toda la riqueza de la documentación. La recogida de datos mediante el análisis de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista (Stake, 1999). Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. Se pueden analizar documentos para buscar frecuencias o contingencias. Los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente.

Mediante esta técnica se buscó obtener evidencia acerca de las cualidades reflexivas de los profesores en formación en cada una de las dimensiones de su práctica.

- Análisis de los portafolios de evidencia construidos por los estudiantes del Seminario de Análisis de la Práctica Docente. (Anexo 12)

El análisis de documentos será de utilidad para evaluar principalmente rasgos de cada una de las cuatro dimensiones de la práctica docente. Además permitirá hacer un contraste con la entrevista y con la observación.

La revisión de documentos constituye una fuente de información valiosa para obtener evidencia sobre el desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas en los estudiantes. Para efectos de esta investigación se entiende por documentos las

distintas evidencias que los estudiantes colocaron en su portafolio electrónico. Es decir, todos los registros escritos y simbólicos, así como las interacciones de los estudiantes en los foros de discusión. Estos documentos se analizaron y se integraron en categorías, las cuáles fueron comparadas con las categorías encontradas en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Las cualidades reflexivas que se pretenden estudiar bajo esta dimensión son: En la dimensión reflexiva personal: Auto percepción profesional (Birgin et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap., 2004), creatividad (Schön, 1998), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001).

En la dimensión reflexiva interpersonal: compartir experiencias con otros (Weimer, 2003), actitud receptiva hacia otros (Waughn, 2000), capacidad de diálogo (Stokes, 2003) y acciones de mejora después de la confrontación (Figueroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004).

Los indicadores de estudio para la dimensión reflexiva institucional son: postura de indagación frente al liderazgo (Cochran- Smith et al., 2003), desarrollo de una visión compartida con el grupo (Day, 2000), pensamiento crítico (Stenhouse, 1987).

En la dimensión reflexiva social se estudian los indicadores siguientes: iniciativas de mejora al contexto social de la práctica (Giroux, 1997), concepción del impacto social de la propia práctica docente (Winn, 2001 y Rosas, 2001).

### **3.9 Prueba Piloto**

Se describe a continuación, el proceso y los resultados obtenidos del piloteo de algunos de los instrumentos planteados para esta investigación. El piloteo tenía como objetivo, probar el instrumento de investigación, concretamente la guía de entrevista,

para atender a cualquiera dificultad u observación por parte de los sujetos de investigación que pudiera encontrarse en la aplicación del instrumento.

Fue planeado considerando la disponibilidad de los sujetos de investigación. También era importante realizarlo para validar la efectividad de los instrumentos planteados para esta investigación. Y por último, era necesario comprender de primera mano, el contexto que fue presentado en el planteamiento del problema.

Los instrumentos piloteados fueron las entrevistas no estructuradas. El piloteo se aplicó a los siguientes sujetos: a) director de la Escuela Normal, b) dos profesores del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, c) coordinador académico del Seminario de Análisis de la Práctica Docente y d) dos estudiantes del Seminario.

Es importante mencionar que los alumnos del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, pasan tres semanas realizando sus prácticas en la escuela primaria que les corresponde, y una semana acuden a la Escuela Normal, para tener junto con su profesor y sus compañeros, las sesiones de análisis y reflexión con respecto a su práctica.

Durante la semana del 5 al 9 de Diciembre del 2005, los estudiantes de los grupos seleccionados del Seminario, estuvieron en la Escuela Normal. Esta semana se aprovechó para llevar a cabo el piloteo de las entrevistas no estructuradas a los profesores de ambos grupos, al coordinador académico y a dos estudiantes del Seminario.

- Entrevista al Director de la Escuela Normal.

El miércoles 26 de Octubre del 2005, se realizó una primera entrevista con el Director de la Normal, para conocer su punto de vista con referencia al problema de investigación y su pertinencia para la institución. La entrevista se llevó a cabo de forma no estructurada, para explorar la forma en que la escuela Normal Miguel F. Martínez

conduce el Seminario de Análisis de la Práctica Docente y poder enfrentar la información obtenida con el programa oficial.

La información obtenida en esta primera entrevista, concordó en lo general con los lineamientos oficiales del Seminario, y con las intenciones educativas del mismo. Sin embargo, el director manifestó ciertas inquietudes en relación a que los estudiantes realmente reflexionaran lo que escriben en sus diarios, el que tengan claridad de pensamiento, el que puedan argumentar y debatir sus ideas, el que escucharan y que realmente fueran escuchados. Además, reconoció que debe promoverse el uso de la tecnología, como apoyo al proceso de reflexión y diálogo.

Finalmente, el director comentó que para la institución es muy importante que los resultados de esta investigación les ayuden a aprender del proceso y a mejorar lo que se hace. Sugirió un monitoreo permanente del proceso, descriptivo y objetivo. Y además, solicitó que se formalizara por escrito el proyecto de investigación, para dejar claros los compromisos de la institución y del investigador.

- Entrevistas al coordinador y dos profesores del Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

El día miércoles 7 de Diciembre del 2005 por la mañana, se revisaron las instrucciones de la actividad de construcción de portafolio de trabajo, con el profesor del grupo matutino, y la coordinadora del Seminario (Anexo 2). Se les explicó el proyecto de investigación, y cómo se llevaría a cabo la interacción en la plataforma tecnológica Blackboard. Posteriormente se leyeron en voz alta las instrucciones de la actividad, y se solicitó a ambos maestros que dieran sus observaciones y comentarios.

La coordinadora de la materia, comentó que era importante agregar dentro de los tipos de evidencias, las producciones de los niños, además del plan de clases, el diseño de actividades, recados de alumnos, padres de familia, avisos y fotografías. También

solicitó que se le diera acceso a la plataforma tecnológica para poder revisar el desarrollo del proyecto de construcción de portafolios. En su opinión, considera que la tecnología no será un problema para los estudiantes, pues están familiarizados con ella. Comentó que sería muy valioso y útil, que la plataforma tecnológica, pudiera apoyar como repositorio de documentos e ideas para la elaboración del documento recepcional de los estudiantes, pues en el siguiente semestre los estudiantes deben trabajar en este documento como requisito de titulación.

El profesor del grupo seleccionado del turno matutino, no hizo observaciones sobre las instrucciones de la actividad de construcción de portafolios. Más bien se enfocó a los aspectos prácticos de la intervención educativa. Solicitó que el investigador estuviera presente en una sesión de la semana del 16 al 20 de Enero del 2006, para presentar el proyecto de investigación a los estudiantes, y dar las indicaciones sobre la plataforma tecnológica.

También comentó que era muy importante planear las entrevistas a tutores y alumnos, en las semanas en que los estudiantes acudían a la Normal. Para ello, ofreció enviar al investigador el calendario de las semanas de reflexión y análisis del siguiente semestre. Comentó también que un aspecto que le preocupa era cómo involucrar a los demás profesores de Seminario, que no participarán con sus grupos en la investigación. El maestro piensa que los profesores podían sentirse excluidos del proyecto, y esto podía afectar la colegiabilidad de la facultad. La coordinadora ofreció presentar a todos los profesores el proyecto, y explicar que la selección de los grupos participantes fue facultad y decisión del Director de la Escuela Normal. Solicitó que se definieran alternativas para hacer partícipes del proyecto a todos los profesores del Seminario.

Ambos profesores tenían la expectativa que este proyecto de intervención utilizando la plataforma tecnológica, generará amplia participación de los estudiantes.

Por lo que preguntaron al investigador, si sería posible que ella diera retroalimentación a los estudiantes sobre las evidencias que colocaran, pues esperaban que los estudiantes mostraran interés por conocer el punto de vista del investigador sobre sus aportaciones en la plataforma. Esta petición fue considerada cuidadosamente, para evitar que la participación del investigador sesgara los resultados obtenidos. Se determinó que la participación del investigador sería solamente para apoyar en las dudas que los estudiantes pudieran tener sobre el acceso y el uso de la plataforma Blackboard, así como dar recordatorios sobre el avance en las actividades. No se consideró conveniente que el investigador se involucrara evaluando la relevancia de las evidencias colocadas en los portafolios.

Por la tarde del mismo 7 de Diciembre del 2005, se llevó a cabo una entrevista no estructurada con la maestra seleccionada del grupo vespertino. El propósito era conocer sus impresiones sobre el proyecto de investigación y la intervención educativa utilizando la plataforma Blackboard. La maestra, se mostró escéptica sobre la utilidad de la plataforma como herramienta para fomentar la reflexión de los estudiantes. De entrada ella consideró que los diarios que los estudiantes preparan eran suficientes, y que realizar aportaciones en la plataforma tecnológica sería un retrabajo. Se le solicitó a esta maestra, que revisara las instrucciones de la actividad de construcción de portafolios de trabajo, y que diera sus comentarios y observaciones.

La maestra comentó que los estudiantes utilizan una metodología particular que es el ciclo de reflexión de Smyth (1991), como modelo de reflexión sobre la práctica. Este modelo implica la descripción, la confrontación y la mejora. Por lo que comentó que era muy importante que se estableciera en forma clara y detallada lo que se requería de los estudiantes, para facilitar que realmente hicieran aportaciones valiosas a la plataforma y no solo para cumplir con un requisito más. Y evitar que la intervención

aumentara en forma significativa la carga de trabajo de los estudiantes. Al término de la conversación, la maestra solicitó que se le diera de alta en la plataforma tecnológica, aunque reconoció que no la conoce y que no ha trabajado en un ambiente semejante, por lo que requeriría una asesoría en lo particular.

- Entrevista a estudiantes del Seminario de Análisis de la Práctica Docente

El día 8 de Diciembre del 2005 por la mañana, se llevó a cabo una entrevista no estructurada, a dos estudiantes del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, que fueron seleccionadas a propósito considerando la representatividad de sus prácticas, por la coordinadora del seminario y por el profesor del turno matutino. Previo a la entrevista a cada una en lo individual, se le explicó la naturaleza y propósito del proyecto de investigación, y se le pidió su autorización para grabar la entrevista, para así poder transcribirla palabra por palabra. La entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

La primera estudiante entrevistada, realizaba sus prácticas en una escuela primaria con alumnos del primer grado. Comentó que el fin de semana planeaba y diseñaba las actividades que debería desarrollar con su grupo para cubrir contenidos específicos de las distintas asignaturas. Estos contenidos específicos le eran asignados por la profesora tutora, quién es la maestra titular del grupo. Por acuerdo con la profesora tutora, la estudiante impartía las clases referentes a la asignatura de español. Además, debía estar pendiente de los niños, pues los padres de familia frecuentemente acudían con ella para pedir información sobre sus hijos. Hizo notar en la entrevista, que debía ser flexible en sus planes ya que había circunstancias externas a ella y a los niños, que interferían con el plan de clase. Estas circunstancias externas tenían que ver principalmente con ausencias de la maestra titular por juntas, talleres o actividades

sindicales. La estudiante comentó que incluso en ocasiones ella debía atender actividades propias de la institución educativa.

Comentó que le tomaba una hora aproximadamente registrar en su diario las actividades del día, y su proceso de reflexión siguiendo el ciclo de Smyth (1991). Su diario era el punto de partida para las sesiones de análisis y reflexión sobre la práctica que llevaba a cabo junto con sus compañeros en la semana que acude a la Normal. Reconoció que llevar sus registros le servía para hacer mejoras en su plan de clase, sin embargo observó que la profesora tutora no tenía tiempo para hacer registros, y por lo tanto no llevaba un diario. La estudiante indicó que quizás cuando ya sea profesora titular de un grupo, el trabajo con los niños y las necesidades de la escuela, no le darán tiempo para llevar un diario.

La segunda estudiante entrevistada realizaba sus prácticas en un grupo de quinto grado de primaria. A diferencia de la estudiante anterior, ella apoyaba a la profesora titular con los contenidos de la asignatura de matemáticas. Ella preparaba diariamente su plan de clase, siguiendo las indicaciones del libro de apoyo para el maestro. Comentó que debía estar muy atenta a las diferencias en la forma de aprender de los niños de su grupo, para asegurarse que comprendieron los contenidos expuestos. Coincidió con su compañera al indicar que registrar en su diario le llevaba alrededor de una hora. Y que el diario era la base para interactuar con sus compañeros del Seminario.

Siguiendo con el proceso de definición de esta investigación, el 9 de Marzo del 2006 se llevó a cabo el piloteo de la entrevista no estructurada con base en una situación problemática con dos estudiantes del seminario. A ambos estudiantes se les presentó la situación problemática 1, como un medio para iniciar una conversación con el investigador. Lo que sucedió, fue que en realidad la situación problemática era solo un

medio para conversar, y los estudiantes abordaron distintos temas, haciendo evidente en sus palabras ciertas cualidades reflexivas, como la creatividad y el pensamiento crítico.

El 13 de Marzo del 2006, se conversó sobre las entrevistas sostenidas con los estudiantes en el piloteo, con la profesora titular del grupo del turno vespertino que utilizó el diario del normalista. La profesora comentó que en su experiencia, los estudiantes del Seminario de Análisis de la Práctica Docente alcanzan el nivel más alto de la reflexión en el mes de Abril, por lo que sugirió que la aplicación de las entrevistas finales fuera en el mes de Mayo. La profesora también comentó que en su experiencia la mayor parte de los estudiantes alcanzaban los niveles de explicación y descripción del ciclo de reflexión de Smyth (1991), y solo unos pocos estudiantes llegaban al nivel de confrontación y al de reconstrucción.

Como resultado de la información obtenida en el piloteo de los instrumentos, fue evidente que los estudiantes y maestros llevaban a cabo un proceso formal y estructurado para promover la reflexión. Pareciera que el registro en el diario era suficiente para evidenciar la reflexión, y que el uso de un portafolio electrónico no aportaría mucho a este proceso. Sin embargo, por la información obtenida de estudiantes y maestros, la actividad reflexiva que llevaban a cabo, no desarrollaba o fortalecía de la misma manera las distintas cualidades reflexivas. Tampoco era claro si era posible relacionar las cualidades asociadas con la reflexión, que se desarrollan en los diferentes niveles del ciclo de reflexión de Smyth (1991).

Lo anterior, reforzó la idea de esta investigación. Era necesario determinar si la elaboración de un portafolio electrónico de evidencias, desarrollaba o fortalecía habilidades reflexivas en los profesores en formación, más allá de los registros diarios que llevaban a cabo. En una innovación educativa, se espera que al menos se obtengan los mismos resultados que con las prácticas tradicionales, pero quizás el portafolio

electrónico facilitaba ciertas cualidades más que otras. Sobre todo, porque surgía una interrogante: si los estudiantes reflexionan y registran en sus diarios sus experiencias para mejorar su práctica y lo hacen aparentemente convencidos de que esto es útil y benéfico, ¿Por qué no lo siguen haciendo cuando ya son profesores titulados?, ¿será que sus cualidades reflexivas no se desarrollaron o fortalecieron lo suficiente como para constituirse en un hábito, por demás virtuoso para un docente?

### **3.10 Aplicación de instrumentos**

Las entrevistas no estructuradas se aplicaron a estudiantes y profesores del seminario, durante el mes de Marzo del 2006. Se eligieron a propósito tres estudiantes de cada uno de los grupos que participaron en el estudio. La selección se hizo con base en criterios establecidos en conjunto con el profesor titular, buscando que los alumnos seleccionados fueran representativos de su grupo en cuanto a sus procesos de reflexión y análisis. Se solicitó la autorización de los entrevistados para grabar la entrevista, con el propósito de transcribirla fielmente. Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la Escuela Normal. Los profesores fueron el titular del grupo de turno matutino y el titular del grupo de turno vespertino del curso de Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

Después de las entrevistas a profesores y estudiantes, se entrevistó al Director de la Escuela Normal. Se le solicitó su autorización para grabar la entrevista, y así poder transcribirla con fidelidad. En esta entrevista fue importante conocer la visión institucional que el Director tenía sobre los procesos de reflexión y análisis de los estudiantes.

Posteriormente, se entrevistaron a ciertos profesores tutores de las prácticas de los estudiantes. Estas entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la Escuela Normal, y se aprovecharon las visitas que los profesores tutores realizaban, para

evaluar el desempeño de los estudiantes junto con los profesores del Seminario.

También se solicitó su permiso para grabar las entrevistas. Principalmente se indagaron las cualidades reflexivas de la dimensión social de la práctica docente.

Se inició con la actividad de construcción de portafolios en la plataforma Blackboard, alrededor del mes de Febrero. El uso de la plataforma tecnológica en la construcción de portafolios no es en sí un instrumento de indagación, más bien es un medio para estimular el desarrollo o fortalecimiento de ciertas cualidades reflexivas. Se mantuvo una revisión constante de las actividades de los estudiantes normalistas en la plataforma, así como de sus aportaciones a los distintos foros de discusión.

También durante los meses de Marzo a Junio, se aplicaron las entrevistas a los profesores del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, para conocer sus ideas acerca del desempeño de sus estudiantes en el proceso de reflexión sobre la práctica. Además, estas entrevistas se complementaron con notas que el investigador tomaba de las conversaciones que sostuvo con los profesores en los traslados a las escuelas primarias a donde se acudió a observar a los estudiantes en el aula. Por lo general, los traslados a cada una de las escuelas primarias donde se encontraban haciendo prácticas los normalistas, requerían alrededor de 45 minutos saliendo de la Escuela Normal. Este tiempo se aprovechó para seguir conversando con los profesores del Seminario.

Por último, hacia el mes de Junio, se aplicó a los estudiantes una entrevista final, también con base en una situación problemática, con el propósito de conocer el grado de desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas, mediante el uso de portafolios electrónicos en la plataforma Blackboard, en contraste con el uso de diario. Se tomaron como referencia las categorías obtenidas en las entrevistas no estructuradas iniciales, así como los constructos revisados en la literatura.

### **3.11 Captura y análisis de datos.**

El análisis de los datos consistió en dar sentido a la evidencia obtenida. En el proceso de análisis, los datos fueron consolidados, reducidos y hasta cierto punto interpretados. El objetivo del análisis de datos, fue llegar a conclusiones razonables basadas en la preponderancia de los datos. Para empezar el análisis de los datos, fue necesario revisar de nuevo la propuesta de investigación (Gotees y Le Compte, citados por Merriam, 1989). Aún y cuando la investigación haya llegado más lejos que las preguntas de investigación, planteadas al inicio, éstas constituyeron el punto de partida de la investigación y debían ser incluidas en el reporte final.

El siguiente paso, fue organizar los datos obtenidos por tópicos cronológicamente. Una vez organizados se leyeron de nuevo, se tomaron notas, se insertaron comentarios. Es decir, se estableció una conversación con los datos (Merriam 1989; Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993). Esta conversación fue orientada a encontrar patrones regulares en los datos, los cuáles pudieran convertirse en categorías.

En esta etapa, Lincoln y Guba (1985) sugieren identificar “unidades de análisis”, las cuáles son las bases para construir las categorías. Estas unidades de análisis pueden ser codificadas por factores como ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, además de construir categorías o teorías que permitan interpretar los datos para el lector de la investigación. Desarrollar una categoría implica buscar regularidades recurrentes en los datos. Para esta investigación, las categorías encontradas en el análisis de los datos, fueron consistentes con los constructos definidos por la literatura para las distintas cualidades reflexivas.

Como se mencionó anteriormente, para esta investigación se definieron categorías e indicadores en relación al tema de la reflexión sobre la práctica docente. La organización y el análisis de los datos, se hizo en función de las categorías e indicadores previamente definidos. Los datos obtenidos, se fueron clasificando de acuerdo a los

indicadores definidos para cada categoría o dimensión reflexiva (Anexo 13). Esta organización llevó a afirmar o negar la presencia de cualidades reflexivas en los profesores en formación que participaron en el estudio.

Después de analizar los datos, fue importante asegurar la validez y la confiabilidad. La validez interna se refiere al grado en que los hallazgos de la investigación coinciden con la realidad (Merriam, 1989; Erlandson et al., 1993, Lincoln y Guba, 1985). De acuerdo a la teoría existen seis estrategias básicas para asegurar la validez interna en una investigación cualitativa. Estas estrategias son las siguientes: triangulación, revisión de los participantes (member checking), observación de largo plazo, revisión de un colega, investigación participativa, y definición de persona como instrumento.

En el presente estudio de casos, la validez interna se aseguró con la estrategia de triangulación, al confrontar los datos obtenidos de diferentes fuentes de información con diferentes instrumentos de recolección. Esto se refiere a la triangulación de fuentes y de métodos (Denzin 1978 citado por Lincoln y Guba, 1985).

La confiabilidad se refiere al grado en que los hallazgos del investigador pueden ser replicados. Es decir si el estudio se repite, ¿se obtendrían los mismos resultados? Hay varias técnicas que un investigador puede usar para asegurar la confiabilidad de los resultados: declaración de la posición del investigador, triangulación y pista de auditoría.

En esta investigación, la técnica utilizada para dar confiabilidad fue la pista de auditoría. Para que esta auditoría de la investigación pudiera darse, fue necesario describir en detalle cómo los datos se recolectaron, cómo se obtuvieron las categorías, y que decisiones se tomaron durante la investigación. Esta descripción se encuentra en el Capítulo de Análisis de los Resultados.

Finalmente, la validez externa o transferabilidad, implica el grado en que los hallazgos del estudio pueden aplicarse en otras situaciones, es decir si es posible generalizarlos a otros contextos. (Merriam, 1989, Lincoln y Guba, 1985). Para lograr esto, el investigador puede hacer las siguientes acciones: dar una descripción detallada del caso, establecer las características generales y particulares del caso que permitan su comparación, y hacer análisis cruzado del caso.

Para seguir en la misma línea de la confiabilidad, para el presente estudio de casos se utilizó la descripción detallada del caso, para asegurar la validez externa de los hallazgos en la investigación. También se establecieron las características generales y particulares del caso, que permitan transferir la investigación a otros contextos similares.

Además de la validez interna, la confiabilidad y la validez externa, en este estudio de casos, fue fundamental la ética del investigador. Para corresponder a la disposición y apertura de la Escuela Normal (2005), fue necesario cumplir cabalmente los acuerdos establecidos en cuanto a la aplicación de los instrumentos (Anexo 14), y manejar de forma transparente y clara la información obtenida. De esta forma, se cuidó la integridad de las fuentes de información y la confianza de la institución en el estudio.

## Capítulo 4

### Resultados de la Investigación

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos después de aplicar los diferentes instrumentos de investigación que se definieron en el capítulo de Metodología. Se presentan los resultados obtenidos en ambos grupos de alumnos: alumnos que desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias y alumnos que no desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias. Al mismo tiempo de su presentación, los resultados se analizan e interpretan para encontrar semejanzas y diferencias entre ambos grupos, y así dar respuesta a la pregunta de investigación.

#### **4.1 Discusión de semejanzas y diferencias en el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas entre ambos grupos de estudiantes.**

Mediante la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, se obtuvieron en ambos grupos de alumnos un total de 206 registros relacionados con las diferentes cualidades reflexivas. En el grupo que desarrolló portafolios electrónicos de evidencias se obtuvieron 136 incidencias entre los 6 alumnos que participaron como sujetos de investigación. En el grupo que no desarrolló portafolios electrónicos de evidencias se obtuvieron 70 incidencias entre los 6 alumnos que participaron como sujetos de investigación.

##### *Semejanzas y diferencias entre ambos grupos de estudiantes*

En términos generales, la distribución de incidencias entre los alumnos participantes fue muy similar. No se detectó que algún alumno en particular sobresaliera en alguna cualidad reflexiva con un mayor número de incidencias en relación a sus

compañeros. Puede decirse, en cuanto a la presencia de registros relacionados con las cualidades reflexivas, que los alumnos participantes fueron muy parecidos entre sí.

Sin embargo, si se detectan diferencias particulares en el desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, entre los alumnos que utilizaron portafolios electrónicos de evidencias y los alumnos que no desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias. A continuación se presenta la tabla 5 que resume los resultados obtenidos en ambos grupos de alumnos.

Tabla 5

*Incidencias en el registro de cualidades reflexivas entre alumnos que desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias y alumnos que no desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias*

	Alumnos que desarrollaron portafolios electrónicos		Alumnos que no desarrollaron portafolios electrónicos	
	<i>Incidencias totales</i>	<i>En número de alumnos*</i>	<i>Incidencias totales</i>	<i>En número de alumnos</i>
<b>Dimensión Personal</b>	<b>78</b>		<b>43</b>	
Auto percepción profesional	1	1	2	2
Comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje	30	6	8	6
Creatividad	10	6	5	5
Observación reflexiva	17	6	9	5
Definición de situaciones problemáticas	16	6	16	6
Toma de Decisiones	4	4	3	0
<b>Dimensión Interpersonal</b>	<b>41</b>		<b>11</b>	
Compartir experiencias con otros	12	6	3	2
Actitud receptiva hacia otros	9	6	3	2
Capacidad de diálogo	9	6	2	2
Acciones de mejora después de la confrontación	11	5	3	2
<b>Dimensión Institucional</b>	<b>17</b>		<b>14</b>	
Postura de indagación frente al liderazgo	16	6	11	5
Desarrollo de una visión compartida como grupo	0	0	3	3
Pensamiento Crítico	1	1	0	0
<b>Dimensión Social</b>	<b>0</b>		<b>2</b>	
Iniciativas de Mejora al Contexto Social	0	0	1	1
Concepción del impacto social de la práctica	0	0	1	1

\* Se refiere al número de alumnos de la muestra que en cada grupo presentaron las incidencias referidas en la tabla.

La pregunta de investigación que se definió para esta investigación fue la siguiente:

**¿Qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al elaborar portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?**

La presentación y discusión de los resultados se enfoca a mostrar las diferencias y semejanzas en el desarrollo y fortalecimiento de las cualidades reflexivas entre los alumnos que desarrollaron portafolios y los alumnos que no desarrollaron portafolios.

Se examinaron 134 páginas de los diarios de seis alumnos normalistas del turno matutino, tres del grupo que utilizó portafolios y tres del grupo que no utilizó portafolios. Además de los diarios elaborados por los alumnos del turno matutino, se revisaron 138 páginas de los diarios de seis alumnos normalistas del turno vespertino, tres del grupo que utilizó portafolios y tres del grupo que no utilizaron portafolios. Estos registros, correspondieron a los registros iniciales del semestre Enero a Junio del 2006, entre los meses de Enero y Febrero. También se analizaron los registros de los estudiantes normalistas, efectuados entre los días finales del mes de mayo, y el mes de junio. El ciclo escolar 2005-2006, terminó el 21 de Junio del 2006.

Se obtuvieron un total de 136 registros referentes a las cualidades reflexivas en los alumnos normalistas del turno matutino y del turno vespertino que participaron en el desarrollo de portafolios electrónicos. Estos 136 registros se obtuvieron por igual

entre los estudiantes que fueron seleccionados para participar en las entrevistas no estructuradas y en las observaciones, así como al examinar los registros en sus diarios y sus aportaciones para el desarrollo de portafolios en la plataforma Blackboard. Es importante mencionar que no se detectó que algún alumno en particular sobresaliera en la cantidad de datos obtenidos, mas bien los datos se distribuyeron en forma uniforme entre los estudiantes participantes. Los registros relacionados en cada categoría se presentaron en todos los estudiantes.

De los 136 registros obtenidos, 78 fueron referentes a cualidades reflexivas de la dimensión personal, 41 de la dimensión interpersonal y 17 de la dimensión institucional. En este grupo de alumnos, no se encontraron registros de cualidades reflexivas propias de la dimensión social.

Sobre las cualidades reflexivas de la dimensión personal, los estudiantes se expresaron con más frecuencia sobre la comprensión del estudiante y el proceso de aprendizaje. En segundo lugar se expresaron sobre la observación reflexiva y en tercer lugar sobre la definición de situaciones problemáticas. Se obtuvieron datos de todas las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, pero las categorías con menos expresiones fueron la auto percepción profesional y la toma de decisiones.

Se presentan a continuación algunos registros relacionados con cualidades reflexivas propias de la dimensión personal. Por ejemplo, un alumno hizo mención a la creatividad, al expresarse sobre la importancia de intentar cosas diferentes en el trabajo docente:

Tomaría en cuenta la actitud del maestro, tanto de quién aporta como quién la recibe... que haya mucha participación y compromiso de poder comprender que se

necesita tener educación de calidad... no cerrarnos a los que nos da resultado una vez... y no salgo de allí... a tu alrededor hay un mundo de alternativas donde pudieras seleccionar una y utilizarla en tu grupo y depende de los resultados que te de esa estrategia... puedes modificarla o cambiarla y utilizar otra... el caso es que tengas muchas opciones para trabajar en el grupo.

Una alumna hizo mención a la importancia de la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje, en relación a la importancia de la actualización de los profesores:

A lo mejor si se aprende mejor en la antigua forma... pero creo que los niños están más despiertos... por ejemplo en las escuelas antiguas... la actividad de contar un cuento y no querían. Cuando leíamos una lección de naturales que me platicaran lo que habían pensado... que me dieran su opinión... no tenían esa habilidad de pensamiento... Mejor vamos a hacer un resumen. Preferían algo más fácil solo transcribirlos... quizás si lo aprendían... pero solo lo memorizaban... lo aprendían pero no lo entendían... ahora lo asocian, lo van haciendo con cosas que les han pasado... más funcional para ellos... les puede servir más.

Esta misma alumna y su otra compañera, además hicieron referencia a la importancia de la definición de situaciones problemáticas. Se presenta a continuación uno de los comentarios sobre esta cualidad reflexiva:

El maestro se basa en español y matemáticas todo el tiempo... el tiempo es primordial... siempre andamos a las carreras... hay actividades extras... en mi escuela hay asambleas. Y todos los grupos deben participar... son actividades extra... si la maestra quiere trabajar de acuerdo al enfoque no se puede. Mi propuesta es hacer que el niño reflexione sobre la materia de ciencias naturales. Me intriga mucho que los maestros estemos siempre igual... igual al momento de cambiar el niño se motiva y cambia su actitud ante los nuevos contenidos, ante los conceptos, si ves los materiales son sencillos para nosotros, pero no es fácil para ellos.

Sobre la comprensión del estudiante y el proceso de aprendizaje, una alumna comentó lo siguiente en la entrevista:

Lo más recomendable es hacer equipos de trabajo... al de discapacidad asignarle un monitor o persona que le este ayudando en el trabajo... por lo general es de asignar a una persona que sea hábil e inteligente, un alumno sobresaliente para que realicen el trabajo y estar rotando ese equipo para que los niños no se vayan a

fastidiar... porque podemos caer en que el niño que es ayudado diga ya no quiero que me ayuden, yo puedo solo, o ya me fastidie de este niño... entonces darles roles diferentes para que todos vayan aprendiendo de todos.

Sobre la observación reflexiva de los niños, un estudiante normalista comento lo siguiente:

Un niño que se comporta agresivo, lo puedo canalizar a la integración al grupo con pláticas de convencimiento, con sensibilizarlo, con darle cariño de parte de todo el grupo... porque por lo general... el niño que presenta estas características tiene problemas familiares muy graves... esta solo... vive una experiencia muy fuerte entonces trata de rechazar a la gente.

Sólo se obtuvo un registro relacionado con la auto percepción profesional en un estudiante que participó en la elaboración de portafolios electrónicos. Es un registro que hace referencia a una percepción desfavorable de los maestros en ejercicio. El registro se obtuvo en la entrevista final a una estudiante del turno vespertino, el cuál se muestra a continuación:

Pero no es que toda mi vida sea la computadora... entonces yo dije por otras cosas que son de la escuela las voy a utilizar para hacer trabajos... pero si no es este el momento de que me ponga a buscar que herramientas hay para mis clases... menos cuando yo sea maestra... me voy a volver como todos los maestros que dicen no tengo tiempo para estudiar, no tengo tiempo para actualizarme, entonces como un reto para mi... sentir interés por su uso... pero también para los niños... a mi me sirve mucho, por ejemplo para mi documento... para buscar información... como el portafolio que hicimos contigo... enviar mis evidencias, ver el trabajo de otro compañero...

En el grupo que desarrolló portafolios de evidencias, en la dimensión reflexiva interpersonal se obtuvieron 41 registros relacionados con cualidades reflexivas propias de esta dimensión. Compartir experiencias con otros y desarrollar acciones de mejora después de la confrontación, fueron las cualidades reflexivas con mayor número de referencias entre los estudiantes. Mantener una actitud receptiva hacia otros y establecer una capacidad de diálogo obtuvieron el mismo número de referencias entre los estudiantes normalistas.

Se presentan a continuación algunos registros obtenidos sobre cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Sobre la dificultad para establecer un diálogo entre colegas, una estudiante comento lo siguiente:

Si esa persona permite que le comparta mi trabajo. Yo le diría los resultados de los niños, lo que me ha funcionado, por qué no llevas esas actividades... tu lleva mi programa yo llevo el tuyo... no pretender cambiar sino intentar hacer cosas nuevas. Si no me lo permitiera, pues no, lo mejor es llevar una relación cordial... tratar de hacerle ver sutilmente...pero mas allá no, hay que evitar el conflicto.

En su diario, otra estudiante hizo un registro sobre compartir experiencias con otros, en este caso con su maestra tutora:

Hoy fue la junta para la elaboración de los exámenes bimestrales por lo que los alumnos no tuvieron clases. La maestra me preguntó que por qué no hacía tantas aportaciones si ella sabía que yo conocía lo contenidos. Le agradezco que me de confianza y que me ayude a perder el miedo, mas bien a tener seguridad para participar.

En relación con las cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional, los estudiantes que participaron en la elaboración de portafolios expresaron un total de 17 registros. De estos 17 registros, 16 hacen alusión a la postura de indagación frente al liderazgo, y solamente uno hace referencia al pensamiento crítico. No se obtuvieron registros relacionados con el desarrollo de una visión como grupo.

Sobre la postura de indagación frente al liderazgo, una estudiante registro lo siguiente en su diario: “olvide mencionar que la mitad del día se utilizó para la organización de la asamblea, motivo principal de la acumulación del trabajo”. Más adelante en su diario, escribe lo siguiente:

Nuevamente anotamos tarea y salimos a ensayar, después del descanso contestamos las fichas de trabajo pendientes de la semana pasada, que no se realizaron debido a que hubo salida temprano por entrega de calificaciones y otro día no hubo clases por el día de las madres. Cuando concluyó el descanso, volvimos a ensayar... en realidad yo no ensayo, lo hace un maestro especial contratado con lo que estoy en desacuerdo total pero así lo decidieron las otras tutoras.

Otra alumna escribe en su diario:

Prácticamente hoy en media mañana y en 20 minutos después del descanso aborde lo considerado para tres sesiones tal y como lo propone el libro del maestro pero es imposible realmente el tiempo no es el adecuado no contemplan días asuetos, fechas cívicas, asambleas, eventos, juntas de consejo técnico, etc... la distribución que proponen no concuerda con el tiempo.

El único registro obtenido por parte de un estudiante en relación al pensamiento crítico, se obtuvo al elaborar su portafolio de trabajo, en relación con una evidencia referente a evaluación:

Esto se debe a que los maestros por comodidad de terminar más rápido con las clases no desarrollamos la creatividad en los alumnos, simplemente a la hora de los exámenes ponemos preguntas con una sola respuesta correcta ... ellos no tienen momentos para reflexionar su contestación, solo se limitan a responder lo que nosotros esperamos que respondan.

Por último, es importante mencionar que entre los estudiantes que participaron en la elaboración de portafolios electrónicos, no se encontraron registros relacionados con cualidades reflexivas de la dimensión social.

Por otra parte, se obtuvieron un total de 70 registros relacionados con las cualidades reflexivas entre los dos grupos de contraste participantes, del turno matutino y del turno vespertino.

Al igual que en los grupos que desarrollaron portafolios electrónicos de evidencias, los datos fueron obtenidos en forma uniforme entre los estudiantes participantes en los grupos de contraste. No se encontró que algún alumno sobresaliera en el desarrollo o fortalecimiento de alguna cualidad reflexiva en particular. La frecuencia y distribución de registros obtenidos por cada alumno, fue similar entre los seis estudiantes que participaron como fuentes de información para las entrevistas no estructuradas y para el análisis de los diarios.

Del total de 70 registros relacionados con cualidades reflexivas obtenidos entre los estudiantes que participaron en ambos grupos de contraste, 43 correspondieron a cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, 11 correspondieron a cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, 14 correspondieron a cualidades

reflexivas propias de la dimensión institucional y en estos grupos se encontraron 2 registros relacionados con cualidades reflexivas propias de la dimensión social.

De forma semejante al grupo que desarrolló portafolios, de los 43 registros obtenidos sobre las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, la cualidad con mayor número de referencias por parte de los estudiantes fue la definición de situaciones problemáticas, con 16 incidencias. Enseguida se encuentran la observación reflexiva y la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje. Por el contrario, la auto percepción profesional sólo obtuvo dos menciones entre los estudiantes participantes. A continuación se muestran algunos de los registros relacionados con cualidades reflexivas propias de la dimensión personal:

Sobre la auto percepción profesional una estudiante se expresó de la siguiente manera, al cuestionársele sobre el modo de incentivar profesores:

Primero es la vocación que el maestro tenga, a lo mejor el maestro ya no esta interesado en su labor, en el compromiso, en la responsabilidad que lleva ser maestro, ser docente... yo creo que esta... muchos hablan del salario... si me motivaran con el salario con un buen sueldo, yo a lo mejor lo haría... pero yo creo que más es la vocación de servicio, de los principios que tu tengas como persona para ayudar, para conocer realmente a tus alumnos, a la sociedad, al país, yo creo que eso viene del corazón.

Con respecto a la definición de situaciones problemáticas, una estudiante comento lo siguiente en la entrevista:

Me gustaría que los alumnos se siguieran desarrollando en base al plan y al programa...pero lleva muchos contenidos y a veces muy saltados... por ejemplo yo acabo de trabajar con los alumnos un proyecto... donde ellos escribieron un libreto de teatro y lo presentaron frente a la escuela... y fue un proceso muy tardado de una semana, semana y media... pero lo realizaron muy bien, se divirtieron mucho... le sacaron mucho provecho... y pienso que el programa ya sea de español, matemáticas, naturales... el que sea puede llevar así proyectos para que el niño tenga tiempo de trabajar con el .. no solo que lo aprenda ... sino que lo trabaje y que lo pueda aprender mejor... porque a veces se ve una semana de una lección de matemáticas, las fracciones... y se vuelve a ver en meses después.. y es una lección que se vió en septiembre y otra lección en noviembre o diciembre... y no hay esa continuidad... donde el alumno puede trabajar bien con ese proceso que el debe de seguir tomando... pues quieren que el sistema se a constructivista...

siento que el alumno no tiene el tiempo de irlo construyendo... en un solo día o tres días

En relación a la observación reflexiva de los alumnos, un alumno comentó sobre el progreso que había obtenido con uno de sus estudiantes:

Ahorita se me viene a la mente cuando hicimos... enlace los colores básicos, para fusionarlos y sacar diferentes colores... sacamos varios colores... después a partir de esos colores hicieron un cuadro... a partir de ese dibujo pasaron al frente para que yo checara la expresión oral de los niños ... y cual fue mi sorpresa que a partir de lo que allí el estaba expresando lo dijo de una manera maravillosa... al contrario de lo que dice el libro de español que nos manejan varias estrategias... pero dentro de esas estrategias el no simpatiza... pero a partir de lo que él hacía... el podía narrar sus cuentos... porque también realiza cuentos ... y hace cosas... lo que el construye lo quiere expresar...

En la entrevista final, una estudiante se expresó sobre la importancia de comprender al estudiante y su proceso de aprendizaje.

Motivar al niño para que ellos mismos tengan el interés de aprender... y saber que van a hacer actividades diferentes... el niño se aburre de leer y subrayar... los niños tienen una capacidad muy grande pero se distraen, el maestro es muy importante en ese aspecto para motivar al niño. En mi grupo, a los niños les gustaban mucho las ciencias naturales... ellos traían las cosas... y eso les gustaba mucho... veíamos el ciclo del agua en teoría y en dibujo pero no era lo mismo cuando ellos comprobaban con un experimento... se entusiasmaban más... mi grupo era de niños curiosos y ellos traían el material ... los niños siempre dispuestos y los papás podrían comprar el material ... pero después yo veía que estaban inquietos, pero estaban así porque estaban aprendiendo... aunque estaban alborotados, estaban interesados.

En su diario, otra alumna hizo el siguiente registro en relación a la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje:

Entrando al salón nos llevamos todos una sorpresa pues el orden del salón estaba acomodado diferente. Los alumnos habían querido cambiar de lugar ya por varios días y han estado preguntando que cuando los íbamos a cambiar. La Profra. Rosario dijo que hablaría con la maestra de la tarde para ver si podíamos cambiar el salón, y cuando llegamos en la mañana ella ya había acomodado el salón. Los niños llegaron y se sentaron donde quisieron. Los niños del lado izquierdo y las niñas del lado derecho, así están más cómodos y más atentos.

Sobre las cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal, se obtuvieron 11 referencias entre los estudiantes participantes en los grupos de contraste. No sobresale alguna cualidad en particular, pues las menciones que se hicieron fueron muy similares entre las diferentes cualidades: compartir experiencias, actitud receptiva, capacidad de diálogo y acciones de mejora después de la confrontación. Se presentan a continuación algunos registros.

En relación con el valor de compartir experiencias con otros, una alumna comentó lo siguiente en una de las entrevistas:

Si había momentos serios, pero también había momentos de jugar o de aplicar los conocimientos de una manera ... un poco tradicional... aunque no va junto. De hecho les acabo de comentar a mis compañeros que cuando yo tenga mi salón, me gustaría reunirme con los compañeros y hacer el plan de bien a bien... y saber que asignaturas tienen contenido similar a otras asignaturas y así podrías darle un seguimiento al niño, que no vean algo, por ejemplo en matemáticas.... y que no le den seguimiento

Otro estudiante se expresó en la entrevista sobre el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación, ante un problema en el aula:

El que diría que no, esta mintiendo... en semestres anteriores en las prácticas... te decían vas a primer grado... pero no checas el nivel de los alumnos... planeas en base a un grupo modelo... y llegas y el nivel es un poco... no el promedio que exige, sino que van atrasados... o por x o y razón no es la línea que debe ser... como voy a dar ese plan si no tienen la base anterior... y entonces rápidamente no improvisar ... pero si usar la creatividad... donde tu como docente haces uso de herramientas para la problemática que se te presentó darle solución... entonces rápidamente debes adecuar las actividades... al mejor no van a alcanzar a la construcción del conocimiento... pero si los valores y actitudes que tu esperas.

Ser capaz de dialogar y mantener una actitud receptiva hacia otros, fue motivo para que una alumna hiciera el registro siguiente en su diario:

Suena el timbre de la asamblea y se suspende momentáneamente la actividad. La asamblea es muy bonita y una de las más completas que he visto, las otras habían sido muy sencillas. Felicito a mis compañeras, a la Profesora Perla y a la maestra suplente que tomó el lugar de la Profesora Lorena, pues se encuentra incapacitada por un embarazo y la maestra suplente se portó muy bien en sacar la asamblea adelante en conjunto con las compañeras.

También en relación al diálogo y a la actitud receptiva en relación con los

alumnos, más adelante en su diario comenta lo siguiente:

Oliver comenta acerca de la anorexia como consecuencia de no comer pero le aclaro que una cosa es tener la opción de no comer y otra es no tener nada que comer.

Sobre las cualidades reflexivas de la dimensión institucional, se obtuvieron 14 registros entre los estudiantes de los grupos de contraste. El mayor número de menciones fue sobre la postura de indagación hacia el liderazgo con 11 comentarios, después se obtuvieron 3 comentarios en relación con el desarrollo de una visión compartida, y no se obtuvieron comentarios en relación con el pensamiento crítico. Se presentan a continuación algunos de estos registros.

La importancia de la actualización colegiada, es cuestionada por una estudiante en la entrevista:

Yo propondría tipo las jornadas de actualización de las escuelas en varias sesiones, ahorita se hacen al inicio del año escolar ... al mismo tiempo colegiadas para que se trate información conforme a las tendencias para tales grados y en general para todos los maestros de las escuelas, principalmente que se lleven a cabo en más ocasiones, no solo al inicio del año escolar ... que se traten diferentes temas de planeación, evaluación pues se haría más enriquecedor que los maestros pudieran compartir entre ellos las estrategias que ellos utilizan.

En la entrevista, otro estudiante cuestiona la postura de liderazgo de la Secretaría de Educación relación con el cumplimiento del programa:

Yo como docente debo entender que los tiempos de cada persona son diferentes, desafortunadamente tenemos un programa que debemos cumplir pero afortunadamente estamos nosotros para adecuar y para ver esas situaciones y hacerlas ver a los padres de familia, a los directivos y a la sociedad... pero si quisiera que enfocemos el aplicar las artes... también planteo la incongruencia que hay en la Secretaria cuando nos dicen que el utilizar las artes sensibiliza al alumno, despierta la creatividad ... y la imaginación de los niños... y vemos los programas que nos dicen... solo vas a ver en una hora a la semana la educación artística.. y entonces si vemos algo de incongruencia en ello y ahora en los niños de necesidades educativas especiales las artes les sirve demasiado, estoy convencido de ello

En los grupos de contraste, se detectaron dos registros de cualidades reflexivas propias de la dimensión social sin embargo, dadas las similitudes encontradas entre ambos grupos, puede pensarse que este hallazgo es una casualidad.

*El portafolio como medio para el desarrollo de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal*

Como puede observarse, los registros que los estudiantes realizaron en ambos grupos, arrojan evidencia sobre la presencia de cualidades reflexivas pertenecientes a la dimensión personal, específicamente la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje, creatividad, observación reflexiva de los alumnos y definición de situaciones problemáticas.

En cuanto a los portafolios, los resultados obtenidos demuestran que efectivamente el portafolio no es únicamente una forma de crear un ambiente de aprendizaje que integra habilidades propias de una disciplina, sino además habilidades relacionadas con el manejo de información, manipulación de distintos materiales, comunicación asíncrona, organización del tiempo, entre otras, como lo sugieren Challis (1999), Kerka (1998) Blake en Takona (2003).

Para los estudiantes participantes en esta investigación, que construyeron su portafolio de trabajo, esta experiencia les permitió poner en práctica cualidades reflexivas distintas a las que aplican en la elaboración del diario del normalista (Ashford y Deering, 2003). Como por ejemplo, el compartir experiencias con otros y mantener una actitud receptiva en los foros de los equipos reflexivos en la plataforma Blackboard.

También pudieron expresarse con evidencias de distintos tipos como documentos y fotografías, lo cuál no es posible en el diario del normalista.

No obstante las áreas de oportunidad detectadas en los procesos de reflexión tradicionales que se llevan a cabo en la Escuela Normal, la reflexión fue el elemento integrador del portafolio (Challis, 1999) para los alumnos que participaron en su construcción. El hecho de seleccionar evidencias, justificar esta selección ante los compañeros del equipo reflexivo, y estar atento para contestar sus cuestionamientos, requirió a los estudiantes normalistas, poner en práctica cualidades reflexivas como la confrontación (Figuroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004), la indagación (Cochran-Smith et al., 2003), la capacidad de diálogo (Stokes, 2003; Burbules, 1999) y mantener una actitud receptiva (Waughn, 2000) que usualmente no aplican en el desarrollo del diario del normalista tradicional.

La principal diferencia que se observa en el portafolio de trabajo con respecto al diario, es la intención en el estudiante normalista de escribir para otros, no solo para sí mismo. Así lo señalan Gerber et al (2005) al estudiar los procesos de argumentación en los foros de discusión. Este enfoque cambia la perspectiva del estudiante, y lo incentiva a poner en práctica cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal.

A manera de ejemplo de esta intención de escribir para otros, se muestran las siguientes aportaciones en los foros de los equipos reflexivos de los estudiantes que utilizaron portafolios: “ Me gustaría que me ayudaras con un tipo de idea diferente sobre la evaluación, porque a veces no logró distinguir la habilidad en cada niño”, “mis alumnos también tuvieron dificultades con la doble erre, ¿ a que atribuyes tú la dificultad

de tus alumnos con el contenido?”, “lo que quiero compartirles en esta ocasión es la gran responsabilidad, pero al mismo tiempo la impotencia de ver las limitaciones que tenemos como docentes”, “yo solo les aconsejo que den tiempo a sus alumnos de aprender”.

Otro aspecto interesante que se observó en los foros, relacionado con la dimensión interpersonal, fue la confrontación contra sí mismos que realizaban los estudiantes, como puede verse en el comentario siguiente:

Gracias a esto me di cuenta que he cometido algunos errores al momento de interpretar los resultados. No les he prestado atención para que me ayuden a mejorar mis clases o detectar mis deficiencias.

Esta confrontación se facilitó por el intercambio de evidencias en los foros. Los estudiantes colocaban archivos adjuntos con su planeación de clase, listas de cotejo, rúbricas de evaluación, fotografías de su material didáctico, evidencias de los niños. Esta es otra diferencia importante en relación con el diario. El diario limita el compartir evidencias. El portafolio electrónico promueve y facilita colocar evidencias para apoyar las reflexiones de los estudiantes (Senne y Rikard, 2003). Así lo observó uno de los normalistas en su grupo reflexivo:

Me di cuenta que la mayoría de los instrumentos que utilizo son las escalas estimativas y listas de cotejo, me he percatado de la importancia de hacer análisis de los resultados obtenidos por las evaluaciones.

Este intercambio de ideas en la dimensión interpersonal, lleva a compartir vivencias sobre la dimensión institucional con pensamiento crítico, como lo muestra la aportación siguiente:

Esto se debe a que los maestros por la comodidad de terminar más rápido las clases, no desarrollamos la creatividad en los alumnos. Simplemente, a la hora de

los exámenes, ponemos preguntas con una sola respuesta correcta... ellos no tienen momentos para reflexionar su contestación, solo se limitan a responder lo que nosotros esperamos que contesten.

En los portafolios de trabajo, se encontraron registros que denotan compartir experiencias con otros, mantener una actitud receptiva, tener capacidad de diálogo, establecer acciones de mejora después de la confrontación. Se encuentran aportaciones que solicitan, que apremian, a que los compañeros del grupo participen haciendo comentarios a las aportaciones, como los registros siguientes: “necesito ver sus trabajos para poder enviarles opiniones”, “necesito mejorar urgentemente mi reflexión sobre la práctica, ¿qué me sugieren?”, “háganme comentarios, no sean flojos, es importante para mí”.

Es evidente también que la interacción en foros de discusión virtuales (Lamson et al, 2001), facilita la actitud receptiva hacia la crítica. Los estudiantes realizaron tanto críticas como elogios, por ejemplo: “sinceramente la foto no dice nada... creo que hubiera sido mejor que lo hicieras en equipos, envíame el plan de clase, por favor”, “ haz las cosas cuando las tengas que hacer y no las pospongas, cuida tu ortografía”, “tu redacción es buena, trata de tener más confianza en ti misma”.

Por lo anterior, la principal diferencia entre ambos grupos es que los equipos reflexivos en la plataforma Blackboard destinados a la construcción del portafolio, resultaron ser un espacio adecuado para promover en los estudiantes el desarrollo de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

Como se menciona anteriormente, la plataforma tecnológica facilitó que los estudiantes pudieran compartir entre ellos evidencias documentales y de multimedia

como planes de clase, listas de cotejo, fotografías y documentos escaneados, que apoyaban sus aportaciones al portafolio de trabajo. Esta posibilidad (Tourrián, 2003), motivó su creatividad para seleccionar evidencias que comunicaran más efectivamente sus ideas.

El compartir estas evidencias con sus compañeros, abrió la posibilidad de comentar y discutir entre ellos sobre aspectos problemáticos particulares de su práctica docente relacionados con la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje, desde algo sencillo como la dificultad en el contenido sobre la doble erre para los niños de primer año de primaria, como la aproximación docente hacia los niños con dislexia.

En los diarios revisados de los estudiantes normalistas de ambos turnos, no se encontraron anexos de evidencias como las que se colocaron en el Blackboard. Los estudiantes hacían registros en sus diarios sobre lo bien que había resultado una Asamblea, pero en el Blackboard además de comentar esto, pudieron colocar fotografías de los bailables. Una imagen dice más que mil palabras.

Es importante comentar, que en las aportaciones de los estudiantes a los portafolios de trabajo, se incluyen experiencias referentes a cualidades reflexivas de la dimensión personal, como por ejemplo la comprensión del estudiante, la creatividad y la definición de situaciones problemáticas. Por ejemplo, una estudiante incluye como evidencia la lista de cotejo que utiliza para evaluar, y comenta lo siguiente: “cómo puede verse, no todos los alumnos son capaces de predecir o inferir”, refiriéndose a la comprensión de sus alumnos. Sobre la definición de situaciones problemáticas, otra estudiante indica lo siguiente: “una de las correcciones que se ha hecho a mi trabajo es

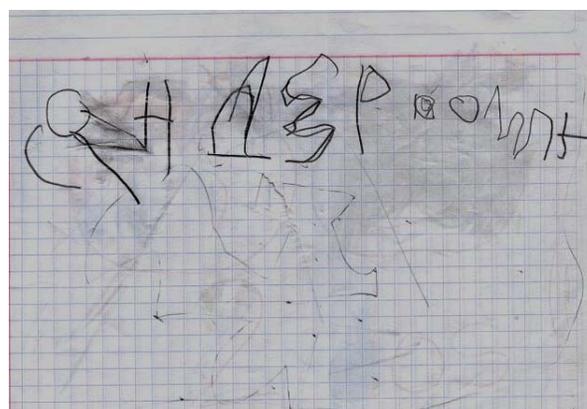
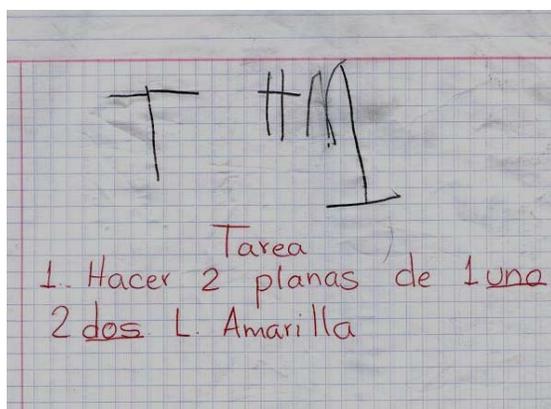
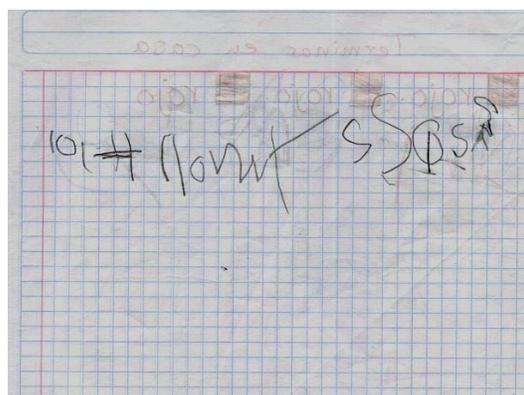
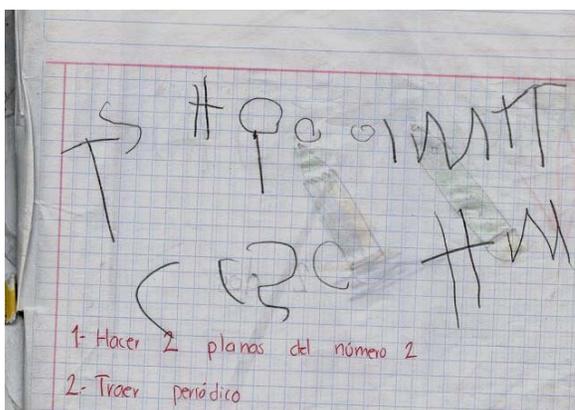
ser más concreta y descriptiva en la relación sonoro-gráfica”.

Por otra parte, al igual que lo observado en los diarios de los normalistas, no se encontraron en el portafolio de trabajo registros que hagan referencia a cualidades reflexivas de la dimensión social (Ashford y Deering, 2003), de la práctica docente.

La elaboración y revisión del documento recepcional, acaparó la atención y dedicación de los estudiantes en los últimos dos meses del semestre. Esto ocasionó que solamente una tercera parte de los estudiantes de ambos grupos pudieran concluir con la elaboración tanto del portafolio de evaluación, como del portafolio de presentación. Se hicieron un sinnúmero de recordatorios a los estudiantes y a los profesores, inclusive intervino el Director de la escuela normal en cada grupo, solicitándoles la terminación de las actividades de portafolios, pero la respuesta de los estudiantes no fue la esperada.

Sin embargo, entre los estudiantes que sí llevaron a cabo su portafolio de evaluación, el hallazgo más significativo fue el valor que las evidencias aportan para que los normalistas puedan mostrar sus progresos como docentes. Una de las estudiantes que había manifestado al inicio del semestre, que tenía un alumno con necesidades educativas especiales, que estando en segundo grado no podía leer ni escribir, presenta en su portafolio de evaluación documentos escaneados que muestran el avance del niño en la escritura.

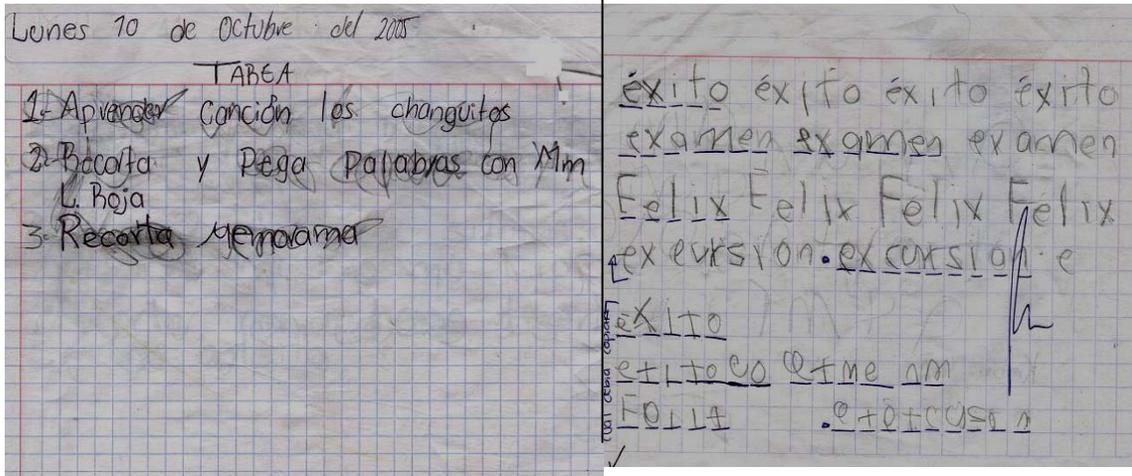
Presenta exámenes del niño, anotaciones en su libreta de tareas y recados, que muestran cómo fue desarrollando su escritura, desde simples garabatos al inicio del año escolar como puede observarse en la Figura 8, hasta oraciones completas y correctas al final del año escolar, como lo muestra la Figura 9.



*Figura 8*  
Evidencias colocadas en el Portafolio de Evaluación de una estudiante normalista sobre la dificultad al inicio del ciclo escolar de un alumno de segundo grado en su actividad motora fina.

SEPTIEMBRE 2005

MAYO 2006



**ESCRITURA DE MARCOS MÁS LEGIBLE**

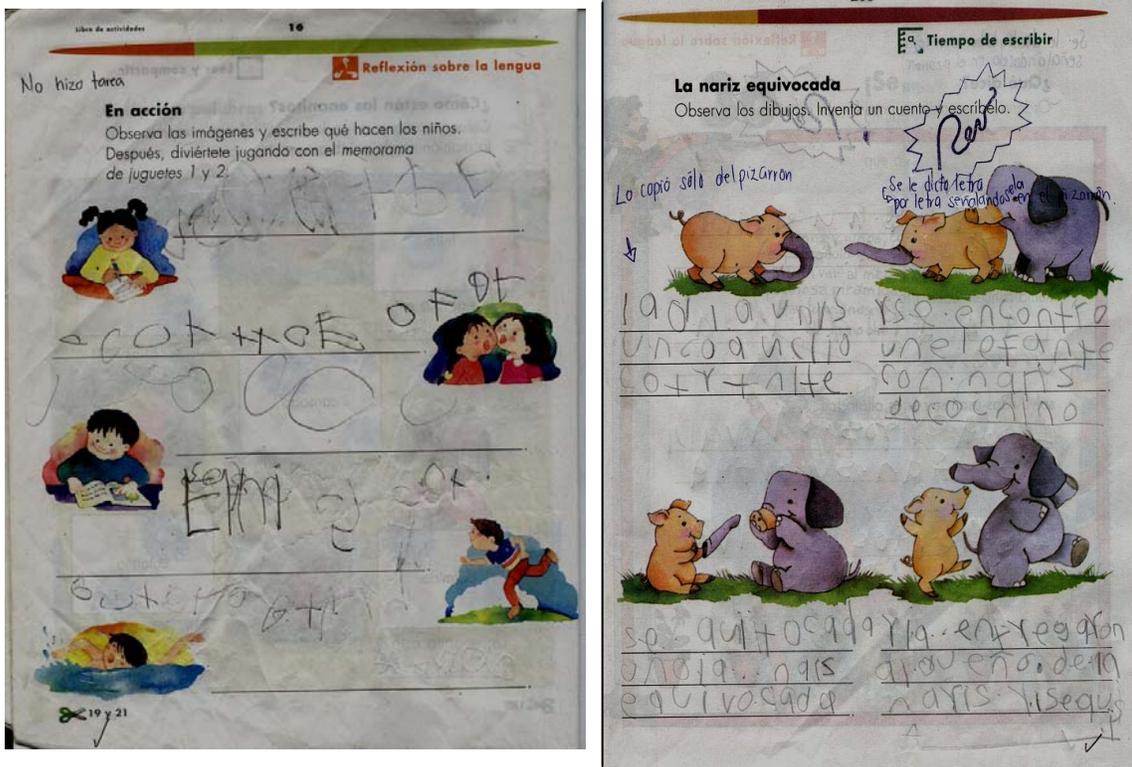


Figura 9 Evidencias colocadas en el Portafolio de Evaluación de una estudiante normalista sobre el avance que logró con uno de sus alumnos en cuanto a la habilidad de escritura.

Otra de las estudiantes comparte en su portafolio de evaluación, documentos que ponen en evidencia el avance que tuvo con alumnos disléxicos en su grupo. Este tipo de registros y de evidencias no se observaron en los diarios de los estudiantes.

El portafolio de evaluación, también favoreció el diálogo entre los equipos reflexivos. Lo más importante para los estudiantes que lo realizaron, fue el tomar la decisión de seleccionar aquellas evidencias que demostraran el mejor aprovechamiento que alcanzaron en su práctica docente. Coincidió que estas evidencias fueran parte del documento recepcional que los estudiantes elaboraron para titularse.

De las evidencias colocadas en su portafolio de evaluación, los estudiantes debían seleccionar una evidencia de la cuál se sintieran particularmente orgullosos, para colocarla en su portafolio de presentación. Lo más significativo en relación con esta última actividad, fue la justificación con que los estudiantes acompañaban su evidencia (Seda, 2002). Esta justificación, escrita con el propósito de compartir por que una evidencia en particular era la más importante, requería de un proceso de reflexión y análisis de su práctica docente.

Implicó ver hacia atrás en su práctica y rescatar aquella clase, aquella intervención, en la que se sintieron realizados como docentes. Es importante hacer notar, que las evidencias que los estudiantes eligieron para el portafolio de presentación corresponden a diferentes momentos del año escolar, algunas fueron al inicio o a mediación del ciclo. Es decir, no necesariamente al finalizar el año, o al culminar ellos sus estudios en la Normal, como pudiera pensarse.

Las evidencias que los alumnos eligieron para su Portafolio de Presentación,

hacen referencia a los avances logrados en cualidades reflexivas de la dimensión personal, como la comprensión del estudiante, la observación reflexiva y la toma de decisiones. Por ejemplo, una estudiante hace el siguiente comentario en su equipo reflexivo para justificar la selección de la evidencia que corresponde a su mejor clase:

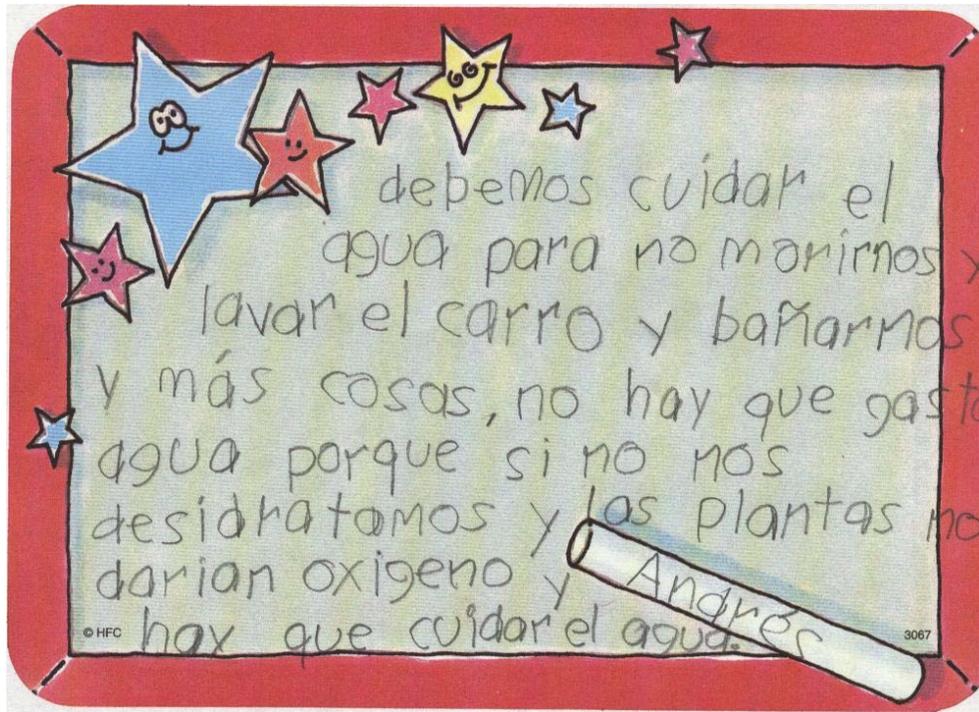
Para mí la sesión que representa mi mejor labor como maestro y esta totalmente apegada al constructivismo y al enfoque de la asignatura es la no.3. Donde los alumnos corrigieron su texto, tanto en forma como en contenido, mediante un circuito y seguir así una serie de instrucciones, utilizando diferentes materiales y apoyándose entre ellos mismos. Donde mi participación fue previa: al organizar toda la actividad y el circuito y disminuyó al momento de aplicarla pues dejó a los alumnos la libertad y autonomía que ellos necesitan para aprender y desarrollar al máximo sus habilidades. Para mí esta ha sido la mejor de mis clases.

En la figura 10 puede verse la evidencia seleccionada por una de las estudiantes, como la más significativa de su práctica, consiste en una nota elaborada por uno de sus niños de tercer grado. Esta evidencia es acompañada en el portafolio de presentación por el comentario siguiente:

Son muchas cosas, así como las evidencias que explique en el portafolio pasado, sin embargo, la que me gustó más fue el fomentar en los niños el cuidado hacia el medio ambiente, orientándolos mediante el uso de la reflexión. Siento (y lo pude experimentar en mi práctica), que el hacer reflexionar al niño, nos hace darnos cuenta de cómo él va a aplicar los conocimientos aprendidos y desarrollados en clase. Con el simple hecho de que me de explicaciones de las comparaciones que hace en su vida cotidiana, refleja el uso de los conceptos, y con esto podemos garantizar un aprendizaje significativo, siendo esto el propósito de la educación. Además estamos dando por hecho que la memorización queda obsoleta. Por lo tanto, pude constatar que el uso de materiales diversos que el niño pueda manipular y observar, nos ayuda a llevar a cabo diferentes estrategias, para que el alumno pueda comparar los aprendizajes teóricos con su vida diaria.

**ANEXO 3**

**PREDICCIONES Y REFLEXIONES SOBRE EL CUIDADO DEL AGUA**



*Figura 10*

Evidencia colocada en el Portafolio de Presentación de una estudiante normalista, correspondiente a la producción de uno de sus alumnos del tercer grado.

Por lo anteriormente expuesto, puede establecerse que los registros revisados en el grupo de contraste, no muestran evidencia en relación a la puesta en práctica de cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal, mientras que los distintos tipos de portafolios, presentan principalmente aspectos interpersonales. Esto puede explicarse por la intención de escribir y compartir experiencias para otros, no para uno mismo, como en el diario del normalista.

Los resultados obtenidos no muestran variaciones significativas en el desarrollo o fortalecimiento de c cualidades reflexivas personales, institucionales y sociales, entre los alumnos que si elaboraron portafolios electrónicos, con respecto a sus compañeros que no llevaron a cabo portafolios electrónicos.

Con los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de investigación no puede establecerse una relación entre el desarrollo o fortalecimiento de ciertas cualidades reflexivas y la elaboración de los distintos tipos de portafolios, ya que la participación en la elaboración del portafolio de evaluación y de presentación, no resultó como se esperaba. Esto se debió a que las actividades de elaboración de ambos portafolios, coincidieron en fechas con las entregas del documento recepcional de los estudiantes normalistas. Se obtuvieron aportaciones en estos dos portafolios principalmente de los alumnos que ya para las fechas señaladas habían terminado su documento recepcional.

Sin embargo, es posible establecer una relación entre ciertas cualidades reflexivas y el portafolio de trabajo. El desarrollo de portafolios de trabajo, en combinación con el trabajo en equipos reflexivos para compartir las evidencias elegidas,

favorece el desarrollo de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

Por su parte el portafolio de evaluación y el portafolio de presentación, hicieron evidentes los logros más significativos de los estudiantes normalistas en relación al desarrollo de cualidades reflexivas de la dimensión personal, como la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje, así como la definición de situaciones problemáticas en sus alumnos de primaria.

Es posible señalar que la participación en los equipos reflexivos, requerida para compartir la justificación de las evidencias contenidas en los distintos portafolios, motivó en los estudiantes normalistas el desarrollar y fortalecer cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, como la capacidad de diálogo, la actitud receptiva hacia otros, y el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación.

Estos estudiantes estuvieron expuestos a un espacio donde el desarrollo y fortalecimiento de estas cualidades interpersonales podía darse. La evidencia obtenida bajo las condiciones de esta investigación, muestra que ni el diario del normalista, ni la práctica docente en el aula, representan situaciones propicias para poner en práctica las cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal.

Por las aportaciones en los foros de discusión en la plataforma Blackboard, es posible indicar que una vez que los alumnos trabajan en la dimensión interpersonal de su práctica docente, es más probable que puedan moverse a trabajar ideas y experiencias relacionadas con la dimensión institucional y la dimensión social. La confrontación con las ideas propias, y con las ideas de otros, establece la confianza para abordar otras problemáticas más allá de las propias de la relación personal del docente con sí mismo y

con su práctica.

Por lo anterior, la principal diferencia que puede señalarse entre los estudiantes que participaron en la intervención educativa de portafolios electrónicos, y los estudiantes que no participaron en el desarrollo de portafolios, es la exposición a un espacio donde pudieron poner en práctica cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

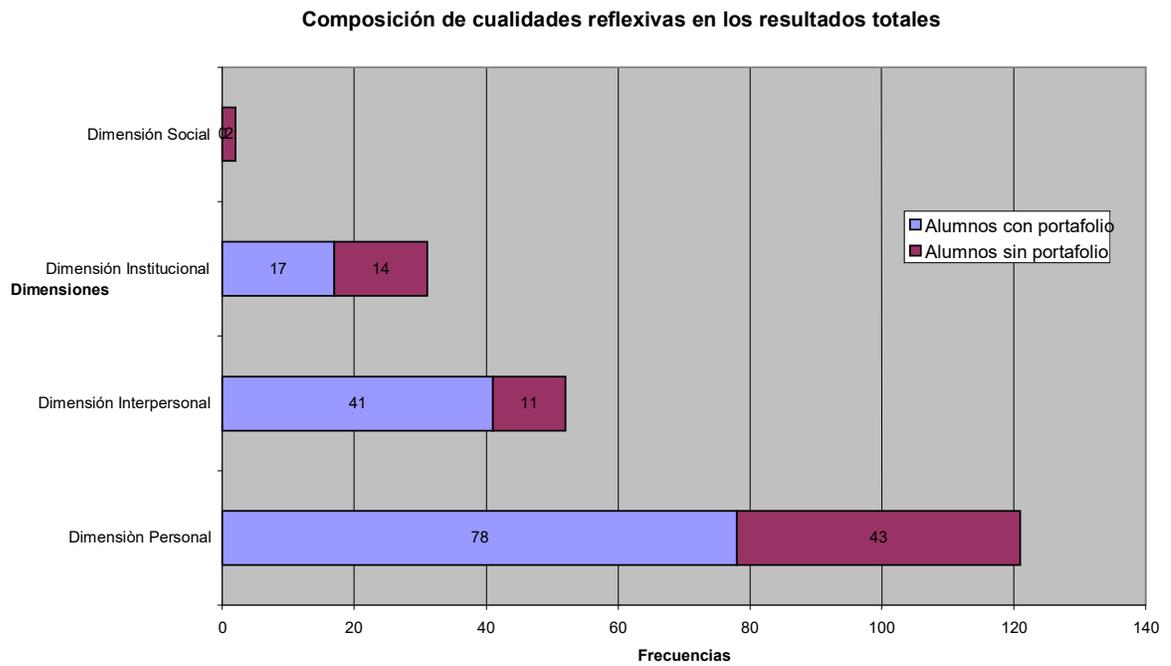
Dentro de la dimensión personal, los estudiantes de los grupos que participaron en el desarrollo de portafolios, tuvieron la oportunidad de aportar en sus equipos reflexivos evidencias adicionales a lo registrado en su diario, en relación con la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje. Ambos grupos presentan áreas de oportunidad en el desarrollo de cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional y de la dimensión social.

El espacio electrónico del portafolio incentivó a que los estudiantes participantes hicieran más aportaciones que sus compañeros que no utilizaron portafolios. Esto puede parecer lógico, ya que el portafolio fue una actividad adicional al registro en el diario del normalista, entonces era esperarse tener más aportaciones. Es significativo que estas aportaciones pongan en evidencia cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

Lo interesante es ver al portafolio como medio para que esto ocurriera (Bordas y Cabrera, 2001), como exigencia a los estudiantes normalistas para escribir más, para dialogar más, para compartir más, para reflexionar más y mejor, no obstante las limitaciones de tiempo que se tuvieron para la construcción de portafolios en los grupos

participantes.

A manera de resumen de lo presentado hasta este punto, en la figura siguiente se muestra la distribución total de incidencias de registros de cualidades reflexivas propias de las diferentes dimensiones de la práctica docente:



*Figura 11*

Composición de las cualidades reflexivas en los resultados totales, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios.

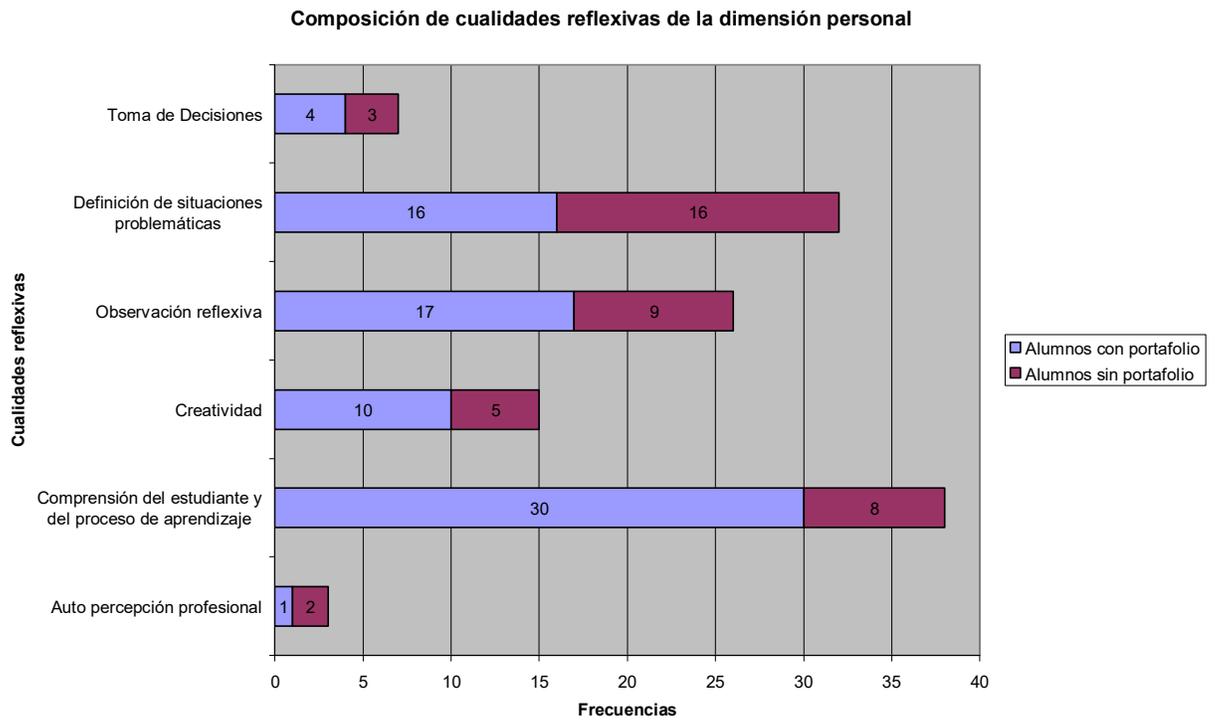
Como puede observarse, las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal obtienen la mayor cantidad de frecuencias en ambos grupos de estudiantes. Se observa una mayor frecuencia de cualidades reflexivas en la dimensión interpersonal en los estudiantes que utilizaron portafolios pues esta intervención favoreció que los alumnos compartieran sus evidencias y dialogaran sobre ellas.

En las observaciones realizadas a las escuelas donde realizaban sus prácticas, los estudiantes normalistas no manifestaron conductas atribuibles a la dimensión interpersonal, institucional o social, al menos durante las clases observadas y en la interacción con el profesor titular del grupo.

Es escasa la presencia de cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional y de la dimensión social en ambos grupos de alumnos. En las secciones siguientes, se discuten los resultados particulares de cada dimensión.

#### **4.2 Discusión de los resultados de acuerdo a las dimensiones de la práctica docente.**

La comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje, fue la cualidad reflexiva con mayor incidencia en los datos obtenidos de las fuentes y de los sujetos para esta investigación en ambos grupos de estudiantes. Existe un área de oportunidad significativa en cuanto a la auto percepción profesional y la toma de decisiones (Ashford y Deering, 2003), la cuál se detectó en ambos grupos de estudiantes. A continuación se presenta un gráfico que presenta los hallazgos en esta dimensión.



*Figura 12*

Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión personal, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios

En general, puede observarse que los resultados son similares para ambos grupos de alumnos. Los alumnos que utilizaron portafolios pudieron colocar evidencias y comentarios adicionales con respecto a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje, lo cual resultó en una cantidad mayor de incidencias en este grupo de alumnos sobre esta cualidad, además de la comunicación con otros en los foros.

#### *Dimensión Personal*

En las entrevistas realizadas a alumnos que participaron en la intervención de portafolios, se identificaron ciertas expresiones relacionadas con cualidades reflexivas en las diferentes dimensiones del docente. En la dimensión personal, los estudiantes expresaron sus ideas principalmente en relación con la creatividad, la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje y la definición de situaciones problemáticas.

Con respecto a la creatividad en la práctica docente, se citan como ejemplo las expresiones siguientes: “A tu alrededor hay un mundo de alternativas, donde puedes seleccionar una y utilizarla”, “tenemos el reto de estimular la curiosidad en el niño”. En relación a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje, se identificaron expresiones como la siguiente: “Antes lo aprendían pero no lo entendían, ahora lo asocian con cosas que les han pasado”. Sobre la identificación y definición de situaciones problemáticas, se detectaron expresiones como la que se cita a continuación, “me intriga mucho que los maestros estemos siempre igual”.

Los estudiantes manifestaron entre otras, las ideas siguientes: “lo más recomendable es hacer equipos de trabajo, darles diferentes roles para que vayan aprendiendo de todos”, “uso muchas dinámicas de juego, porque el juego puede nivelar

nuestros rasgos”, “mi expectativa sería ponerme una meta, saber que características tiene el niño, si puede dar el 10% tratar que de el 15%, con espíritu de lucha, con valor propio”.

Es importante señalar, que la definición de situaciones problemáticas es incipiente. Los estudiantes tienen dificultades para expresar un problema. Como ejemplo, tenemos la siguiente expresión de una alumna normalista que participó en el desarrollo del portafolio, que trabaja en segundo año de primaria en un grupo de doce niños, de los cuáles seis tienen necesidades educativas especiales: “la mitad son necesidades educativas especiales y dos son otro tipo de problemas que también afectan su aprendizaje y dos son sobresalientes.... La maestra de apoyo no me ha clasificado (sic) no me ha dicho que tiene cada niño”.

También se registraron expresiones relacionadas con la comprensión del estudiante, la observación reflexiva de los alumnos, y la toma de decisiones. Por ejemplo, en relación a la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje, así se expresó un estudiante: “en lo personal quiero formar alumnos que sean capaces de vivir en la sociedad, no que tengan tanto conocimiento sino que sepan buscarlo, que resuelvan sus problemas”. En cuanto a la observación reflexiva, otra estudiante indico lo siguiente en relación a su grupo de primer año: “el trabajo en equipo les ha ayudado a hacerse responsables del aprendizaje de sus compañeros, también se preocupan por como van los demás”. Esta misma alumna, señaló la necesidad de tomar decisiones sobre su práctica, pues sobre el trabajo en equipo de sus alumnos señaló: “he tenido que hacer los equipos rotativos, a veces al azar o sacando a los niños que tienen mejor

aprovechamiento”.

En la observación realizada a uno de los estudiantes normalistas que participó en la intervención con portafolios se observó que utilizaba un lenguaje particular con diferentes entonaciones para comunicarse con los niños. Era un lenguaje, como una especie de código de significados entre el profesor y los niños, que facilitaba la comunicación y la empatía entre ellos. Esta situación muestra la creatividad del profesor, para ser capaz de establecer alternativas diferentes y novedosas en su relación con los niños.

En los normalistas, también se encuentra presente la necesidad de compartir experiencias con otros, aún y cuando estas experiencias sean parte de la experiencia personal de cada uno de ellos. Como ejemplo, un estudiante comenta lo siguiente en la entrevista “Yo fui un niño maltratado... sin embargo, todo lo que he vivido me ha servido bastante”.

Otro aspecto importante a señalar, es la intersección que existe entre la dimensión interpersonal y la dimensión institucional, como lo señalan Senne y Rikard (2003) al investigar al portafolio como medio para el desarrollo del pensamiento crítico y el juicio moral.

Por ejemplo, en esta expresión de una alumna normalista con respecto a los problemas de conducta que tienen algunos de sus alumnos con necesidades educativas especiales: “siempre hay problemas con ellos, no pueden socializar... hasta la misma directora dice sáquenlo, oríllenlo”, o bien “la maestra de apoyo se lleva a los niños a un salón y esto repercute porque los otros niños dicen ¡ay, son los de apoyo! y se los

llevan... hacen la diferencia (sic)”

En las entrevistas realizadas a los estudiantes que desarrollaron portafolios, no se encontraron datos en referencia con la dimensión social de la práctica docente

Los alumnos que sólo utilizaron el diario de normalista como medio de registro, también se expresaron en relación con la creatividad, la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje y la definición de situaciones problemáticas. Además de estas cualidades reflexivas pertenecientes a la dimensión personal, en este grupo se detectó solamente una alusión relacionada con la auto percepción profesional, en la expresión siguiente: “lo que define tu práctica es la vocación, los principios que tú tengas”.

En este grupo de estudiantes, también se detecta que hay dificultad para expresar con claridad un problema. Por ejemplo, una estudiante se expresó así de un niño con necesidades educativas especiales “tengo un niño, retraso con bastante (sic), la verdad no sé que tiene, no estoy enterada... lo pasan con seis o siete”.

Los resultados obtenidos en las entrevistas finales, fueron muy similares a los resultados obtenidos en las entrevistas iniciales en ambos grupos de estudiantes. Entre los estudiantes que utilizaron portafolios, se detectaron de nuevo expresiones relacionadas con la comprensión del estudiante, la definición de situaciones problemáticas y la toma de decisiones, dentro de la dimensión personal de su práctica. En relación a la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje, se cita la expresión siguiente: “esa calificación de diez no te da el suficiente valor para valorar al niño, se necesita mucha observación”. Sobre la definición de situaciones problemáticas y la toma de decisiones se presentan las expresiones siguientes, “anteriormente conocí el

movimiento de migración pendular... esto me indica que antes que nada atendería a la diversidad en el salón de clases”

Sobre la auto percepción profesional, llama la atención la concepción que se tiene del maestro en ejercicio, como lo muestra el siguiente comentario de una estudiante; “si no es en este momento en que me pongo a buscar que herramientas hay para mis clases, menos cuando ya sea maestra, me voy a volver como todos los maestros, que dicen no tengo tiempo, para qué lo hago”.

En cuanto al diario normalista, ambos grupos de estudiantes realizaron frecuentes registros relacionados con cualidades propias de la dimensión personal. Se presentan a continuación algunas de los registros referentes a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje: “comentamos sobre la convivencia que tenían nuestros padres, se creó un ambiente con una actitud diferente”, “Daniel es un niño que le gustan las matemáticas, reflexiona sobre los procedimientos, por lo general es uno de los alumnos que descubren una fórmula o proceso para llegar a un resultado”, “después pensé sobre todo eso del constructivismo y cómo a mis niños les gusta manipular el material”, “me gusta mucho vincular las materias porque los niños siguen una secuencia”.

En cuanto a la creatividad, los estudiantes hacen referencia en sus diarios a situaciones que han puesto en práctica en el aula, por ejemplo, “hicimos ejercicios de respiración, de yoga para que se relajaran”, “me gusta que los niños establezcan una definición de los conceptos por ellos mismos, porque les permite entenderlos más”. Esta última expresión se relaciona también con la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje.

Observar el comportamiento de sus alumnos, es también una experiencia que permite al normalista formarse juicios u opiniones de los niños, por ejemplo “Orlando y Anacolin batallan mucho, ya que siempre están muy distraídos”, “esta actividad les llamó mucho la atención a los alumnos ya que tuvieron que poner a prueba sus conocimientos para resolver una situación”.

Esta observación de la conducta, permite esbozar situaciones problemáticas, “Anacolin no entendió... es muy difícil para mi cuando por más explicaciones que doy, ella no entiende”, “pienso que los niños estaban muy distraídos y eso perjudico mucho a la clase”, “solamente que son un poco penosos para hacer las entonaciones exclamativas e interrogativas”, “durante esta clase me fue muy difícil captar la atención de los alumnos... al indicarles que redactaran un resumen, se controlaron un poco”, “ me parece que es un tema que podamos trabajar en un futuro... aún no sé cómo”

Se observa con estos registros, que los normalistas hacen referencia más bien a los síntomas que a los problemas. Esto dificulta tomar decisiones y emprender acciones para mejorar. En los diarios revisados, no sé detectó evidencia de procesos de toma de decisiones ante situaciones problemáticas concretas. Los estudiantes si hacen cambios en sus planes de clase, los ajustan y flexibilizan, pero poco o nada profundizan en sus diarios sobre el por qué lo hicieron y qué esperaban obtener.

En los diarios revisados, se encontraron registros relacionados con la comprensión del estudiante, por ejemplo : “les hablé (a los padres de familia) de la importancia que tiene para los niños manipular el material, y les pedí su colaboración”, “muchos niños se sorprendieron al haber adivinado el significado de una palabra cuando

la ubicaban en el diccionario”, “ es de mucha utilidad la contextualización de las actividades, ya que los niños le dan significado y utilidad”, “es importante enfrentar a los niños a situaciones difíciles de resolver”, “ debemos planear muy bien las exposiciones de trabajos, son significativas para la autoestima del niño”.

En cuanto a la creatividad, una estudiante comenta lo siguiente en relación con la exposición de trabajos artísticos por parte de los alumnos en su grupo, “la exposición tuvo mucho éxito, ya que tanto los alumnos como sus padres pudieron apreciar los trabajos realizados”.

Otras experiencias interesantes registradas, hacen referencia a la observación reflexiva de los alumnos: “ a los niños no les gustó la actividad, no quisieron trabajar, el maestro trató de motivarlos pero no lo logró”, “ es un grupo que únicamente motivándolos trabajan, pues no cuentan con el hábito del trabajo”, “pude observar que en su mayoría lograron comprender adecuadamente los cuestionamientos hechos”, “los niños no realizaron muchas preguntas, creo que estaban aburridos... no me pareció adecuado el paseo para los niños, ellos por lo general tocan los objetos”.

Como se señaló anteriormente, la observación de los estudiantes lleva a la definición de situaciones problemáticas, como se manifiesta en las expresiones siguientes: “Raquel, Alma y Sergio no escriben en absoluto ni leen y además tienen problemas en matemáticas”, “no sé si es bueno o malo tener tantos líderes en el salón, hay que saber trabajar con ellos”, “ en el salón no hay colaboración porque hay muchos líderes”, “los reactivos no estaban acordes con la posibilidad de los alumnos de primer grado”, “la dificultad que se me presentó es que los alumnos no están acostumbrados al

tipo de reactivos de la guía”.

Los profesores (Cranton, 1994), necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Una adecuada práctica docente requiere un compromiso con la comprensión sistemática del aprendizaje (Christensen, Garvin y Sweet, 1991), del profesor y del alumno.

El ciclo escolar para un niño de primaria termina cuando ha completado el contenido del programa. ¿Y cuál es el ciclo escolar para el profesor?, ¿Qué se espera que el profesor complete al terminar el ciclo escolar?, para un estudiante normalista, ¿cuál es el aprendizaje significativo después de su jornada de prácticas? El profesor al menos, debe ser algo mejor que el ciclo escolar pasado. Debe permitir que su práctica impacte en su persona, en sus relaciones interpersonales, en su institución y en el contexto social donde se desarrolla. Debe permitirse cambiar en si mismo, y facilitar el cambio en otros. Necesita reflexionar, ¿Qué esperaba que sucediera?, ¿Qué sucedió en la realidad?, ¿Por qué, cuál es la explicación?

En cuanto a las cualidades reflexivas de la dimensión personal, esta investigación muestra que los estudiantes normalistas como docentes, han desarrollado la capacidad de comprender al estudiante y su proceso de aprendizaje, la capacidad de ser creativos, la capacidad de observar, y al menos la capacidad de describir situaciones problemáticas.

Sin embargo, no hay evidencias suficientes con respecto a la auto percepción profesional de los normalistas como docentes. Esto es preocupante, porque de acuerdo a

Fierro et al, (1999) y Birgin et al. (1998), la auto percepción profesional de los docentes será mucho más positiva e identificante a medida que el hábito del análisis de su propia práctica vaya concienciando más al profesor, de la importancia de su tarea y de las posibilidades sin límite que tiene, además de su dificultad y complejidad.

La dificultad, la complejidad y el reto nos invitan a apreciar lo que hacemos. Tendemos a valorar aquello que más nos cuesta trabajo realizar. Valoramos lo que hacemos y nos valoramos a nosotros mismos por la capacidad que tenemos de hacerlo. En la docencia universitaria, tendemos a motivar a nuestros alumnos por la dificultad de los contenidos y el reto de las actividades de aprendizaje. Un profesor exigente y un curso demandante, hacen que el estudiante se queje todo el semestre, pero al final, cuando logra aprobar la materia, se siente orgulloso de su logro. Va construyendo su identidad profesional (Hernández, 2000) y su seguridad personal.

En la formación de los estudiantes normalistas, la exigencia radica principalmente en el cumplimiento de la formalidad de las actividades, no en la dificultad intrínseca de la misma actividad. Pero no se puede exigir lo que no se es, o lo que no se está dispuesto a ser. La falta de exigencia en los cursos previos, la idea de tratar al normalista como niño, y no como universitario, el paternalismo de los profesores, la complacencia y la satisfacción con los mínimos, dificultan el logro de los propósitos profesionalizantes en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente (Figueroa, 2000) ¿Cómo puede esperarse colegiabilidad entre los docentes, si no se perciben como profesionales de la educación?

Las entrevistas iniciales y finales, así como el análisis de los diarios de los normalistas, no mostraron registros de datos relacionados con su propia percepción profesional. Por otra parte, en las entrevistas a los tutores y a los profesores del seminario de análisis del trabajo docente, se detectaron comentarios sobre la madurez de los normalistas, la responsabilidad sobre el grupo, y el arreglo personal, como aspectos que sugieren la falta de percepción y compromiso profesional como profesores.

Las entrevistas iniciales y finales, el análisis de los diarios de los normalistas, las observaciones en el aula y los registros en el portafolio de trabajo, si mostraron evidencia de datos relacionados con la capacidad de los profesores en formación para comprender al estudiante e identificar aspectos particulares en su proceso de aprendizaje. Este hallazgo fue consistente entre estas fuentes de información, lo que sugiere una fortaleza propia de la dimensión personal de la práctica docente de los estudiantes normalistas.

En relación con la creatividad, las observaciones de clase, los registros en los diarios y las evidencias colocadas en los portafolios de trabajo, muestran la creatividad de los profesores en formación en la preparación de sus materiales de apoyo y en el diseño de actividades didácticas para abordar distintos contenidos.

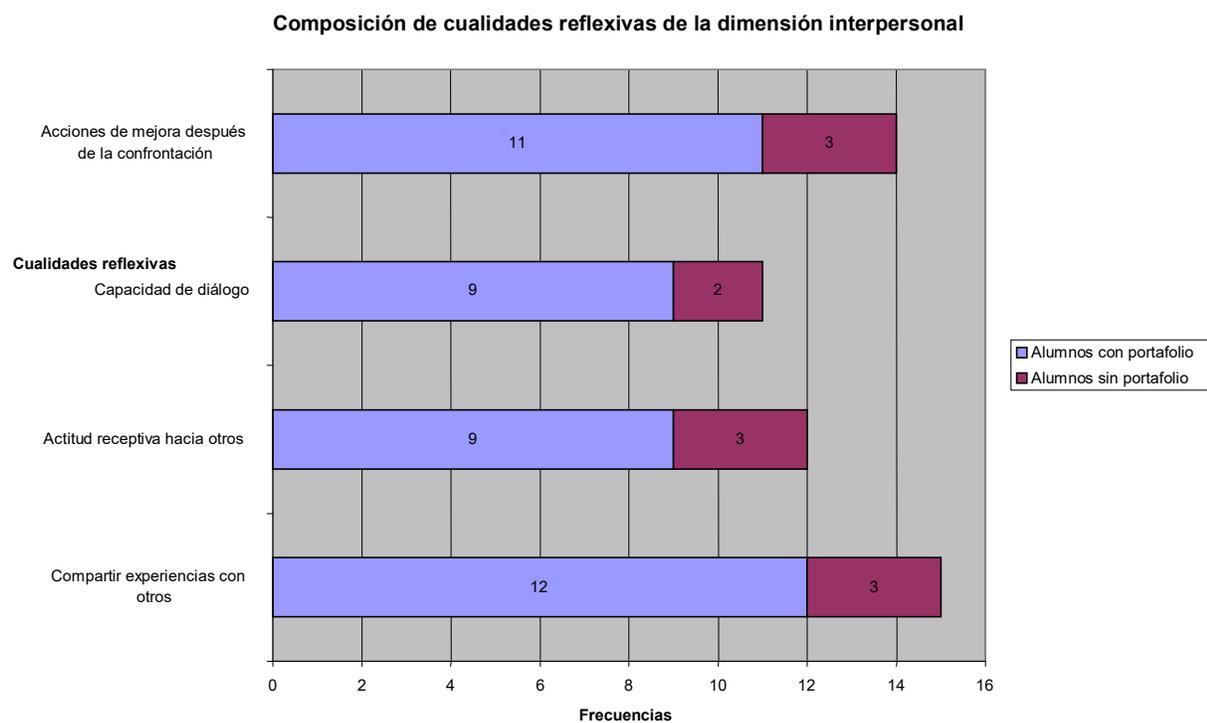
En cuanto a la definición de situaciones problemáticas, las entrevistas, el análisis de los diarios y las aportaciones en los equipos reflexivos para la construcción del portafolio de trabajo, sugieren que los estudiantes normalistas pueden definir situaciones problemáticas de su práctica, pero a un nivel de análisis elemental y

descriptivo, y en ocasiones incompleto, lo cuál dificulta la confrontación de los incidentes críticos.

Puede concluirse por los resultados obtenidos en esta investigación que el desarrollo y fortalecimiento de cualidades reflexivas propias de la dimensión personal fue semejante entre los estudiantes que desarrollaron el portafolio electrónico de evidencias y los estudiantes que utilizaron el diario del normalista como único medio de registro de sus experiencias.

#### *Dimensión Interpersonal.*

El total de observaciones en los datos relacionadas con la dimensión interpersonal (52), es menor que el total de observaciones relacionadas con la dimensión personal (121) que se presentaron en la sección anterior. El siguiente gráfico nos muestra la distribución de frecuencias por cada una de las cualidades en esta dimensión , de acuerdo a los dos grupos de estudiantes.



*Figura 13*  
 Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal , identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios.

Puede considerarse que la dimensión interpersonal de la práctica docente de los estudiantes normalistas constituye un área de oportunidad importante, si se quieren favorecer los rasgos del perfil de egreso correspondientes a esta categoría. Es importante hacer notar, que los alumnos que desarrollaron portafolios, tuvieron mayor oportunidad de hacer evidentes las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

En cuanto a la dimensión interpersonal, los estudiantes hicieron alusión en sus comentarios a la importancia de compartir experiencias con otros y a la capacidad de diálogo con otros docentes, “pienso que a veces somos muy egoístas con nuestro trabajo”, “si esa persona me permite que le comparta lo hago (sic), sino es mejor llevar una relación cordial en el trabajo”.

En la dimensión interpersonal, los alumnos también expresan la ausencia de oportunidades para compartir experiencias con otros, y establecer un diálogo. Una estudiante lo comenta de esta manera: “nunca he entrado a ver una clase de otro compañero, no puedo comentar nada sobre esto... creo que si lo implementan (el trabajo en equipo), pero no tan seguido como yo”.

En los alumnos que sólo utilizaron el diario como medio de registro, también se encontraron registros en relación con la importancia de compartir experiencias con otros, y la necesidad de diálogo con los colegas. Algunas de las ideas expresadas son las siguientes: “conforme se trabaja se presentan situaciones problemáticas que pueden compartirse”, “sería adecuado que hubiera espacios para compartir la planeación”. Un estudiante, comentó una experiencia en relación con las acciones que emprendió después de confrontar un problema: “indagué acerca del autismo y consulté a un grupo de

sicólogos que allí hay y fuimos indagando sobre su familia”.

En los diarios revisados de ambos grupos, se detectó una sola entrada relacionada con cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal, referente a mantener una actitud receptiva hacia otros, en el registro siguiente: “la asamblea fue muy bonita y una de las más completas que he visto, por lo que al terminar me acerqué a felicitar a las compañeras maestras que la organizaron”.

Sobre la dimensión interpersonal, los estudiantes no comentan en sus diarios sobre algún diálogo o intercambio de experiencias con otros docentes, o con sus propios compañeros del Seminario. Si se supone que en el Seminario los estudiantes intercambian sus diarios, los comentan y se dan sugerencias, estas acciones no quedan registradas en los diarios. Quizás porque no sé consideren relevantes, o porque en realidad no sucedieron.

En los diarios revisados, solamente se encontraron dos registros relacionados con mantener una actitud receptiva hacia otros, “es importante sobre todo, dejarnos ayudar por otros, a veces creemos que lo sabemos todo, pero no es así”, “me han hecho la observación de que me estoy extendiendo en el tiempo... hoy lo comprobé”

Sin embargo, la incidencia de registros de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal fue menor en los estudiantes que sólo utilizaron el diario con respecto a los estudiantes que desarrollaron el portafolio.

En el mismo ámbito de las influencias sociales, Freire y Habermas (Morrow y Torres, 2002), sostienen que el conocimiento solo puede aprenderse dentro de una relación de igualdad entre los participantes, que es necesaria la argumentación, la cuál

esta basada en el diálogo entre los sujetos como medio para aproximarse al conocimiento. En una metodología de enseñanza-aprendizaje, deben integrarse la comunicación, la comprensión, el diálogo y la reflexión.

Sobre esto, los estudiantes normalistas han desarrollado y fortalecido la capacidad de comprender al estudiante y su proceso de aprendizaje. Declaran que es importante tener un enfoque constructivista, que permita a los niños tener aprendizajes significativos con base en relaciones con su vida cotidiana. Sostienen que es importante trabajar en equipo, cooperar, ser responsables del aprendizaje de los demás. Pero, ¿por qué no aplican estos mismos principios en su propia formación docente?, ¿Por qué sus profesores no privilegian el diálogo, la confrontación con argumentos, la crítica?, ¿hasta donde es válido que yo enseñe lo que no vivo (Rugarcía, 2001)?

Las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, conducen a la reflexión y a la confrontación (Burbules, 1999). Cuando encontramos a una persona que piensa distinto a nosotros, encontramos nuestra mejor fuente de aprendizaje. La metodología actual del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, fortalece la formación propia del normalista como docente, pero no le permite establecer conexiones y relaciones significativas con otros. En los diarios de los normalistas, son pocas las referencias al diálogo y a la confrontación con los demás. Si uno de los propósitos fundamentales del seminario es compartir experiencias, ¿por qué los estudiantes no registran incidentes relacionados con cuestionamientos o diferencias que hayan tenido con sus compañeros?, ¿Por qué no se observan registros sobre poner en práctica las sugerencias que les hayan dado sus compañeros?

Una posible explicación, es que en el diario se escribe para sí mismo, y para la revisión del profesor del seminario. Pero los alumnos que tuvieron la oportunidad de desarrollar portafolios de trabajo en un medio electrónico, superan esta visión reduccionista y se abren a compartir con otros, tal como se observa en los siguientes comentarios colocados en el espacio correspondiente de uno de los equipos reflexivos dentro de la plataforma Blackboard:

Necesito ver sus trabajos para poder mandarles opiniones, evelyn acerca de tus fotos no puedo ponerte nada, sólo que quisiera yo tener esa cantidad de niños, por que los 35 que tengo ya me han fastidiado en ocasiones. ahora en tu papel de psicóloga dime que hago con un niño que es súper inquieto y no tiene ni ha su madre ni padre cerca por que se fueron a vivir al otro lado, además en su casa tiene un sobrino más pequeño que el y dicen que siempre hace de todo para llamar la atención, según comentan, con anterioridad se golpeó el sólo para llamar la atención.

Y ahora se presenta la respuesta que le da una de sus compañeras de equipo:

Hola hija, sin duda alguna este niño tiene muchos conflictos, los cuales le causan bastante angustia, quizá haya días en los que éstos conflictos y mortificaciones nublen su cabeza y no ponga atención a ninguna otra cosa, por favor trata de comprenderlo, no se mucho sobre su caso, pero es probable que la escuela sea uno de los pocos lugares de desahogo y distracción, es normal que quiera llamar la atención, pues no se siente conforme con lo que esta viviendo, definitivamente el niño necesita ayuda para superar los acontecimientos desagradables que ha vivido y puede estar viviendo, pues mientras no lo haga, no podrá tendrá un desarrollo emocional sano. Lo que tu puedes hacer y sobre todo que esta dentro de tus posibilidades es, hacerle sentir y pasar un rato muy agradable en la escuela, que con tus clases se de cuenta que existe una forma de vida muy buena que el puede alcanzar, estudiando y preparándose, motívalo igual que a los otros niños, que cualquiera que sea la situación que ellos vivan en sus hogares, ésta sea olvidada por un buen rato dentro del salón. Manténme informada

Otra compañera continúa la conversación de esta manera:

Hola, como están!!!! Perdón por no haber contestado antes. Quisiera dar mi opinión a la problemática de Aura, sé que es difícil poder llevar el trabajo con alumnos (porque yo lo vivo) que en cierta medida te imposibilita el

logro de los propósitos, pero es también una habilidad que como profes debemos tener, no creen??? ¿Que opinan chicas?

Y la profesora del Seminario de Análisis de la Práctica Docente comenta sobre la conversación lo siguiente, atendiendo a la ortografía antes que al objeto de la discusión:

Cuando se usa el "ha", se refiere al verbo "haber" y "a" es una preposición, en tu caso cuando dices que "no tiene ni "ha" su mamá", debes usar preposición. "el" tiene dos usos: artículo y pronombre. cuando es artículo NO se acentúa, cuando es pronombre (va en lugar de la persona) SÍ se acentúa. Ejem: el gato, voy por él. La ortografía es complicada para algunos (yo) y fácil para otros, hay que esforzarnos por escribir.

Birgin, et al. (1998), establece que no se puede pretender que los cambios educativos se den por la puesta en práctica de instrumentos, entre los cuáles el cambio en el plan de estudios es un elemento recurrente. Esta perspectiva de racionalidad instrumental es bastante simplista, y tiene su base en los modelos que conceden mayor importancia a los resultados que a los procesos requeridos para obtenerlos.

Por esto es importante cuestionar cuál es el propósito del diario normalista. ¿Cumplir con la formalidad de registrar las experiencias? ¿y esto para qué?. En una analogía, cuantos de nosotros en un intento por poner orden a nuestras finanzas personales, anotamos fielmente todos y cada uno de nuestros gastos. Y este detalle de información, ¿para qué nos sirve?, ¿para tranquilizar nuestra conciencia pensando que el mero registro nos hará menos derrochadores?, ¿o bien, para tomar decisiones con base en esta información y cambiar nuestras acciones?

Sería pretencioso decir que el portafolio, en lugar del diario es superior como medio de recolección de evidencias. Es más acertado indicar que ambos medios de registro tienen propósitos distintos. Con base en el propósito que se quiera privilegiar en

un momento dado de la formación de los normalistas, se debe seleccionar el método. Y volvemos a la importancia de la planeación y de la evaluación. No basta tener buenas intenciones y excelentes iniciativas. Hay que estar abiertos a la posibilidad de que las cosas no sucedan como se esperaban.

El aprendizaje transforma a los sujetos. Y los prepara para nuevos aprendizajes (Weimer, 2003). El docente, a través de su práctica puede transformar el aprendizaje propio, el de sus colegas, el de sus alumnos y el de la institución educativa donde se desempeña. Solo que necesita tener conciencia de su propia transformación. Y desecharla. Y asumirla.

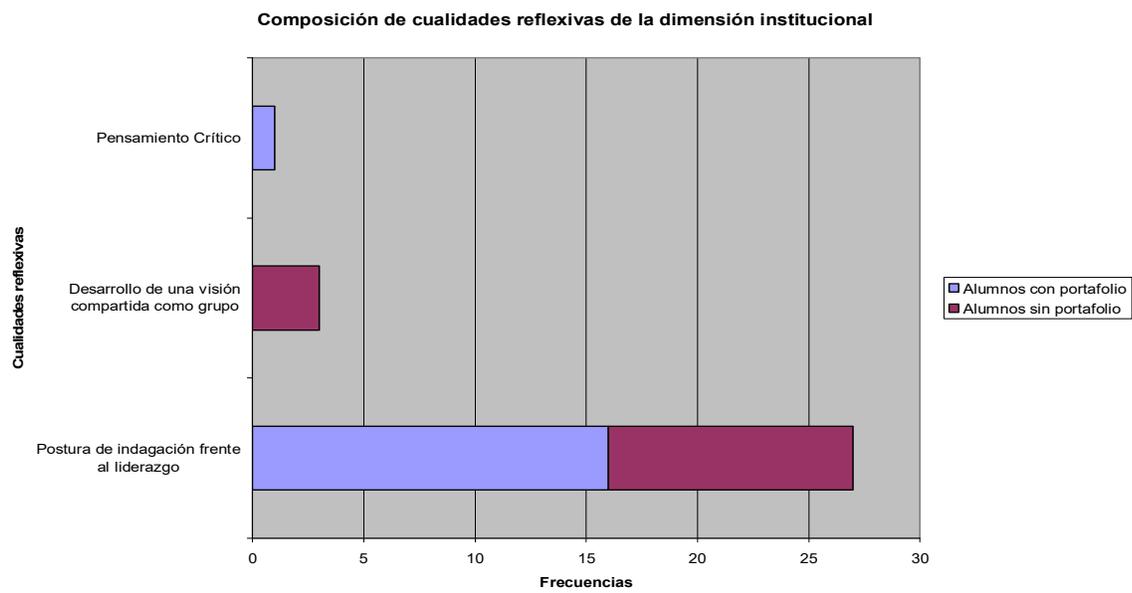
La capacidad de diálogo, la actitud receptiva hacia otros y el compartir experiencias, no estuvieron presentes en las entrevistas, ni en los registros de los diarios, ni en las observaciones en clase, como características de los profesores en formación.

Los profesores de Seminario de Análisis del Trabajo Docente y los tutores, coincidieron en señalar que los normalistas son poco tolerantes a las críticas, y que además, se les dificulta no solo hacer críticas a los demás, sino también dar elogios. Sólo el análisis de portafolios mostró mayor cantidad de evidencias sobre la puesta en práctica de cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal de los normalistas, como la actitud receptiva ante otros.

#### *Dimensión Institucional.*

En cuanto a la dimensión institucional, no se obtuvieron resultados suficientes que permitan establecer el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas de esta categoría en los estudiantes normalistas. El total de observaciones encontradas en esta

dimensión (31) es menor al total de observaciones en la dimensión interpersonal (52) y en la dimensión personal (121). A continuación se presenta la gráfica de frecuencias correspondiente:



*Figura 14*

Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión institucional, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios.

Es importante mencionar que las cualidades propias de la dimensión institucional, son importantes para favorecer en los estudiantes la disposición a participar como agentes de cambio en las instituciones educativas. El diálogo y el intercambio de ideas, favorecen cuestionar las estructuras y desarrollar una visión compartida.

En referencia a las cualidades reflexivas de la dimensión institucional del docente, los estudiantes que utilizaron portafolios se expresaron en relación a la postura de indagación frente el liderazgo, señalando las estructuras y procesos que delimitan su propia práctica. A manera de ejemplo se presentan las expresiones siguientes: “los maestros no tienen tiempo para poder leer los recursos didácticos”, “siempre te vas por el lado económico, lo conveniente... después viene mejorar nuestra enseñanza para los niños”.

La postura de indagación y cuestionamiento hacia el liderazgo formal en la escuela, dentro de la dimensión institucional se refleja en los comentarios siguientes: “para mi tutora el trabajo en equipo era igual a desorden, con el tiempo se ha ido convenciendo, que caso tiene formar un niño que no puede decidir, que sólo obedece”, o bien, este otro comentario “otros maestros ni los llevan (al aula de computación), y como la directora no ha estado en todo el año, ni se da cuenta quién va y quién no va”.

Como se observa en comentarios relacionados con la dimensión interpersonal, los estudiantes normalistas entrevistados, consideran que el conflicto en la dimensión institucional con los colegas, con los directivos e inclusive con los padres de familia debe evitarse. Por ejemplo, en relación con las iniciativas de mejora al contexto social de

la práctica, una alumna se expresa en relación a la posibilidad de que sus niños de primer grado practiquen el trabajo en equipo fuera del aula: “en casa no sé los encargo, no quiero entrar en conflicto con las madres de familia”.

Por otra parte, los estudiantes que solamente utilizaron el diario como medio de registro, también manifestaron enunciados referentes a la dimensión institucional de su práctica docente, concretamente sobre la postura de indagación frente al liderazgo y el desarrollo de una visión compartida como grupo, como puede leerse en las expresiones siguientes: “ en mi escuela, no hay trabajo colegiado, no sé da”, “no he visto que haya iniciativa en los maestros”, “ (los maestros), no sienten completamente la responsabilidad del aprendizaje”, “como normalista no puedo decidir, solo observar y considerarlos”

Los alumnos de este grupo expresaron su conformidad o inconformidad con respecto a ciertas prácticas en las escuelas. Por ejemplo, “la maestra de apoyo casi no lo saca, casi no va por él... estoy yo sola ayudándolo pero a mi no me ayudan en nada”. También es evidente esta inquietud en la expresión siguiente de un alumno “planteo las incongruencias de la Secretaría de Educación cuando nos dicen que el arte sensibiliza, despierta la creatividad, pero solo se ve una hora a la semana”.

Inmersos en la realidad de la escuela, los estudiantes señalan problemáticas relacionadas con la dimensión institucional y la indagación hacia el liderazgo: “los maestros no saben utilizar los materiales”, “aunque tenemos las juntas de consejo técnico, ese tiempo se usa para otras cosas, para sociales”.

En cuanto al diario del normalista, una estudiante incluye en su diario un

registro con respecto al papel de autoridad y liderazgo de la directora en la primaria donde labora, “varios alumnos bajaron corriendo y la directora subió a llamar la atención y fue algo muy feo para mí, porque sentí como si me estuvieran regañando”. No hay registros en los diarios iniciales examinados, sobre otros aspectos institucionales o estructurales de la escuela.

Solo se detectaron algunos registros referentes a la escuela como institución, “ al llegar, observé la actitud de los maestros... con apatía hacia el trabajo, hacia los alumnos, hacia el sueldo”, “la mitad del día se usó para organizar la asamblea, motivo de acumulación de trabajo para poder cubrir los contenidos”, “ el director me mandó llamar... pero al regresar, se culminó con la clase”, “la directora comentó que era importante que estuviera presente en la reunión de padres de familia, porque yo era parte del grupo”.

Se identificaron algunos registros que de manera sutil cuestionan ciertas prácticas institucionales, “en una semana no sé vieron contenidos nuevos ni de repaso, ya que nos tocaba la asamblea del mes de mayo... los ensayos los dio un maestro especial contratado con lo que estoy en desacuerdo, pero así lo decidieron las tutoras”.

Una situación particular que experimentó una de las alumnas de este grupo, fue la aplicación de exámenes elaborados por otro maestro, en su grupo de sexto año. Este hecho motivó en ella el registro de ciertas entradas referentes a la dimensión institucional. Esta alumna muestra una postura de indagación frente a las políticas de su escuela, como se muestra en los siguientes comentarios:

Los alumnos mostraron mucha confusión, desde mi punto de vista aunque sean

los mismos contenidos, cada maestro debería hacerse cargo de la elaboración de exámenes para su propio grupo...el maestro tuvo que darles una respuesta... este tipo de incidentes pueden evitarse si cada quién elabora el examen....Me hubiera sido de gran utilidad asistir a todas las reuniones del consejo técnico, ya que lo que trabajamos ese día me fue de gran utilidad.

Esta situación, que es relevante para el estudiante normalista, no fue compartida con otros. No hay registros de la dimensión interpersonal para esta estudiante. Pero tampoco en los diarios de sus compañeras del mismo grupo.

El profesor y sus colegas están inmersos en la dimensión institucional de su práctica. El maestro, como portador de contradicciones, puede ser un signo de contradicción para otros, pero además, la contradicción le permite transformar su contexto particular. Como miembro de una organización educativa, es responsable del cambio y la transformación de la misma. Si no acepta esta responsabilidad, es parte del problema, no de la solución.

Sin embargo, los procesos estudiados de análisis y reflexión de la práctica en esta investigación, muestran que los normalistas no son preparados para ser agentes de cambio en las organizaciones educativas. Si bien en las fuentes de información utilizadas en esta investigación, se obtuvieron observaciones y registros sobre la presencia de una postura de indagación hacia el liderazgo, no se obtuvieron registros y datos suficientes con respecto a mantener un pensamiento crítico y con respecto a la capacidad de construir una visión compartida.

En los diarios de los normalistas, por ejemplo, encuentran muy pocos registros referentes a la vida institucional de la escuela. Los estudiantes registran incidentes críticos dentro de su aula, pero reflexionan que quizás estos incidentes críticos, estas

problemáticas que experimentan con sus niños, pueden deberse a la estructura organizacional de la escuela (Fierro et al, 1999), a las políticas y programas aplicables, a las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades educativas, a las costumbres y tradiciones de la escuela y al modelo de liderazgo de los directivos.

Los resultados obtenidos con los estudiantes que utilizaron portafolio electrónico de evidencias, sugieren que una vez establecida la apertura para compartir experiencias con otros, para dialogar, es más fácil pasar a discutir y compartir incidentes propios de la dimensión institucional de la práctica docente. Por ejemplo, respecto a la evidencia colocada por un estudiante normalista en su portafolio de trabajo se cita el comentario siguiente:

Y quiero comentarles sobre el día de ayer en la escuela primaria, fue un verdadero trabajo, y sin siquiera dar clase. Ale y Carmen lo pueden comentar, pues guiamos el examen de practica de español y conocimiento y nos llevo toda la mañana, pues estaba bien completo, y un poco tedioso, y el de Conocimiento definitivamente estaba muy revuelto las respuestas, considero que no era apropiado para los niños y hoy definitivamente lo comprobé pues las calificaciones de los tres grupos coincidieron mucho en el de conocimiento del medio, y salieron muy bajo (sic) el promedio fue alrededor de un 6.5 muy bajo.

Y además tuve que hablar con la directora pues días atrás surgió un problema con un niño del grupo, y se le mando un reporte al niño, el niño se llama José Alfredo, y es demasiado inquieto, bueno el niño mordió el viernes anterior a otro niño y se le mando llamar a sus padres, se hablo con el y el psicólogo, y la directora, pues la maestra de mi grupo considero que ya no era suficiente hablar con la mamá pues ya habíamos hablado en una ocasión con sus papás sobre el niño pero consideramos que no se le dio la importancia relevante a la platica.

En fin, la directora me pidió mi opinión sobre el trabajo del niño en el grupo, el trato de la maestra, hacia el y la actitud de el niño para con nosotros.

Ayer fue un día mas de aprendizaje, pues si bien no tuve oportunidad de impartir case, el guiar a los niños de primer año en la elaboración de un examen es igual o más pesado en ocasiones, esta ocasión debido a la estructura del examen fue difícil, además de interactuar y tener un acercamiento más con la directora de la

escuela y el psicólogo de la misma para conocer mi perspectiva sobre el niño.

Como puede observarse en el comentario, el estudiante normalista reconoce que vivió un día más de aprendizaje. Este dato coincide con lo que Fullan (2001), expone alrededor de las escuelas, pues señala que las escuelas deben estar diseñadas para integrar aprendizaje y enseñanza en el trabajo. La profesión de la enseñanza, debe ser más una profesión de aprendizaje, no incidentalmente sino también por el modo óptimo en que esta diseñado el trabajo docente y sus condiciones.

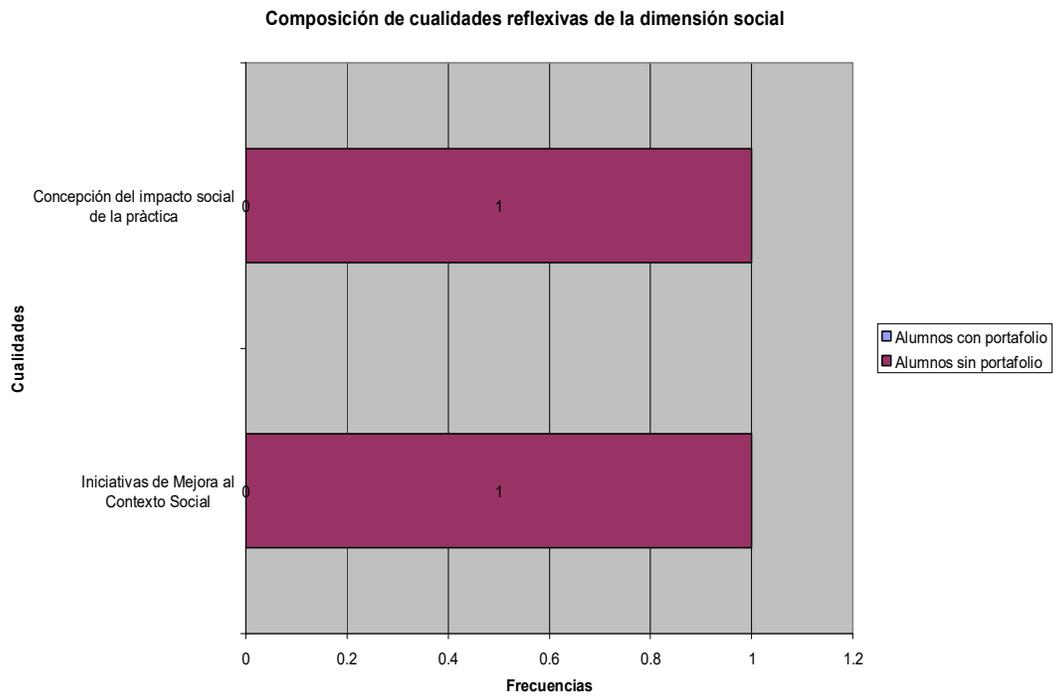
Por lo tanto, los profesores deben enfocar primero internamente su práctica y externamente distinguir las condiciones sociales que influyen su práctica, para poder desarrollar iniciativas de mejorar ambos (Winn, 2001). Es en este punto, donde convergen la dimensión institucional y la dimensión social de la práctica docente.

En resumen puede decirse que para ambos grupos de estudiantes, con respecto a las cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional, la evidencia encontrada en las distintas fuentes sobre la postura de indagación hacia el liderazgo, el desarrollo de una visión compartida y el pensamiento crítico, fue escasa y poco consistente de forma semejante en ambos grupos de estudiantes. La correspondencia en este caso se da por la común ausencia entre las distintas fuentes.

#### *Dimensión Social.*

En esta categoría, tampoco se obtuvieron resultados suficientes como para establecer el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas correspondientes a esta categoría en los estudiantes normalistas. Y de acuerdo a los rasgos establecidos en el plan de estudios para el Lic. En Educación Primaria, esta dimensión es esencial en la

formación de los futuros maestros. Se muestra el gráfico correspondiente:



*Figura 15*  
 Composición de las cualidades reflexivas de la dimensión social, identificando las frecuencias de los alumnos que utilizaron portafolio y las frecuencias de los alumnos que no utilizaron portafolios.

Como puede observarse en el gráfico, son escasos los registros sobre la dimensión social que se obtuvieron de los estudiantes. Representa la dimensión con menos menciones entre los estudiantes.

En los diarios, se observa la ausencia de una proyección social de su quehacer docente. Tal parece que los estudiantes normalistas enfrentan la paradoja de que ellos están frente al grupo, pero no son totalmente responsables del mismo. No ven más allá de esta responsabilidad, y aparentemente no se consideran a sí mismos agentes de cambio en el contexto social de su práctica. No se encontraron registros en los diarios sobre cualidades reflexivas relacionadas con la dimensión social de la práctica docente.

Los propósitos de la educación son muy ambiciosos, se pretende educar para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (UNESCO, 2000). Para lograr esto, se requiere de profesores de humanidad (Esteve, 1998) que más allá de impartir una asignatura, inspiren sabiduría y comprensión en sus alumnos. Pero estos profesores de humanidad no pueden formarse “en serie” siguiendo un modelo único y universal (Becerril, 1999). Deben formarse en serio, con base en prácticas sociales y educativas que puedan adaptarse y adoptarse por sujetos particulares y únicos.

Además de la formación particular y propia del docente, se le debe preparar para favorecer su integración en cuerpos académicos sólidos, orientados a la reflexión y a la acción (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior {ANUIES}, 2000). Si bien cada profesor tiene características particulares y distintivas, es en la colegiabilidad donde puede potencializar sus posibilidades y compensar sus

debilidades. Además, esto es una forma de enseñar con el ejemplo, pues si se desea que los alumnos sean solidarios y cooperadores, los profesores deben reconocer en sí mismos la necesidad de los demás para crecer y desarrollarse.

Pablo Freire como educador crítico social (en Morrow y Torres, 2002), establece que uno de los retos más importantes de los educadores es descubrir en qué aspectos pueden contribuir para transformar el mundo. Y la transformación del mundo puede ser desde el cambio en mi mundo, el cambio en mis alumnos, el cambio en mi salón de clases, el cambio en las instituciones. En ocasiones, las pequeñas acciones ordinarias en la vida cotidiana, tienen efectos transformadores impresionantes. Y un docente tiene este poder. Tiene el poder de tocar vidas. Tiene el poder de ser ejemplo. Tiene el poder de inspirar a cambiar. Tiene el poder de transformar y transformarse. Pero para ejercer este poder, tiene que estar consciente del mismo.

En los resultados obtenidos en esta investigación, se observa la ausencia de cualidades reflexivas propias de la dimensión social de la práctica docente. No se encontraron evidencias referentes a iniciativas para mejorar el contexto social de la práctica, y tampoco referentes a la concepción del impacto social del quehacer docente. Al triangular sujetos de investigación, con instrumentos de investigación y con cualidades reflexivas, solamente se encontraron en las entrevistas iniciales realizadas a los estudiantes normalistas, dos menciones del impacto social de la práctica docente.

Tampoco este aspecto fue mencionado por profesores del seminario y por los tutores de las prácticas. Tal parece que no es importante o relevante en el momento formativo de los normalistas. Pudiera ser que se da por hecho, que es inherente a la

vocación docente. O pudiera ser que ha quedado relegado al último de los objetivos profesionales del profesor, cuando antes en su lista de prioridades se encuentra la propia supervivencia económica, y la necesidad de “completar” con dos plazas y horas extra.

La perspectiva de la racionalidad técnica y la reducción de lo complejo a uno de sus elementos, tiene consecuencias graves en educación. Es importante que el docente tenga conexiones y perspectivas fuera del entorno de su propia práctica docente (Miron, 2002) y además este preparado para entornos culturales particulares y diversos (Lasley et al., 2002).

Sin embargo los resultados obtenidos en esta investigación muestran en ambos grupos de estudiantes, la ausencia de registros sobre cualidades reflexivas propias de la dimensión social de la práctica docente. Definitivamente, es importante fortalecer en los estudiantes normalistas y en sus profesores el enfoque social de su quehacer docente.

#### **4.3 Comentarios finales sobre los resultados obtenidos en la investigación.**

En el transcurso de la investigación, el portafolio se presentó como un medio para facilitar la reflexión y no tanto como un fin en sí mismo. Los datos obtenidos confrontaban las premisas del proceso mismo de reflexión de los estudiantes en la Escuela Normal. No podía hablarse del portafolio como medio para desarrollar o fortalecer las cualidades reflexivas, si no había seguridad de que las cualidades reflexivas estuvieran presentes en los medios tradicionales utilizados para la reflexión en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente. La intervención con los portafolios en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, fue un medio para conocer en la realidad el proceso de reflexión de los profesores en formación de la Escuela Normal.

Becerril (1999), denuncia las contradicciones que existen entre las exigencias de la estructura formal en la escuela y la manera en cómo se asumen estas exigencias por los miembros de la organización. Por ejemplo, la exigencia de formalidad en trabajar un proceso de reflexión sobre la práctica docente, que después será neutralizado en el contacto directo con la acción. Los estudiantes normalistas procuran cumplir con la formalidad de completar su diario, e incluir el ciclo de reflexión de Smyth (1991), pero los resultados obtenidos sugieren que no han desarrollado el hábito de la reflexión, como para poder asegurar que seguirán reflexionando cuando ya sean docentes frente a un grupo.

El hábito de la reflexión requiere de la relación entre colegas. De acuerdo a Fullan (2001), para que un profesor pueda reflexionar sobre su práctica docente requiere de la comunicación con otros profesores en su misma situación. Es necesario un punto de referencia para que el docente pueda confrontarse. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación sugieren que los profesores en formación no alcanzan a desarrollar con los medios tradicionales de formación como lo es el diario, las cualidades propias de la dimensión interpersonal de su práctica, entre ellas la confrontación.

Esta confrontación motiva a buscar medios para resolver los incidentes críticos de la práctica; requiere indagar, cuestionar, en lugar de tratar simplemente de definir o llevar a cabo las estrategias más eficaces para lograr fines predeterminados, en muchas ocasiones por otros actores distintos al docente (De Miguel, 1998; Cochran-Smith et al. 2003). Esta postura de indagación es necesaria si se busca ser agente de cambio en una institución educativa. Se esperaría que un profesor en formación fuera más inquisitivo de

la realidad educativa, sin embargo los hallazgos sobre una postura de indagación frente al liderazgo son escasos en esta investigación.

La indagación sobre la práctica es un modo de manifestar la auto percepción profesional, el aprecio por el trabajo docente y el reconocimiento de amplias posibilidades de realización y trascendencia (Birgin et al., 1998), en el ámbito personal, interpersonal, institucional y social (Fierro et al., 1999). El profesor debe verse a sí mismo como un profesional de la educación, y comunicar esta imagen a través de sus acciones.

Los resultados de esta investigación advierten sobre la ausencia de una percepción profesional como docentes en los profesores en formación, además de una limitada postura de indagación sobre la propia práctica docente. El riesgo de la desprofesionalización del docente, inclusive desde su formación (Figuroa, 2000) es producto del debate entre la tradición y la profesionalización en las escuelas normales. La escuela normal donde se llevó a cabo este estudio, no es la excepción en este conflicto. ¿Podrán verse los estudiantes normalistas como profesionales de la educación, si no experimentan la exigencia y el rigor de una formación académica universitaria?

Con respecto a la formación académica, las entrevistas a directivos, tutores y asesores se realizaron entre los meses de Diciembre del 2005 y Junio del 2006. Se llevaron a cabo en forma semi estructurada, y se complementaron con comentarios y observaciones durante todo el proceso de la intervención educativa, en las visitas a la Normal y en las visitas a las escuelas primarias donde los normalistas realizaban sus prácticas.

La entrevista al Director de la Escuela Normal, se llevó a cabo a finales del mes de mayo del 2006. Esta entrevista mostró la expectativa institucional sobre el trabajo de los normalistas y sus profesores en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

En relación a la dimensión personal, el Director expresó que existe un área de oportunidad en cuanto a las actividades intelectuales específicas de los estudiantes normalistas, concretamente la capacidad de expresarse en forma oral y escrita. Esta debilidad en la formación de los alumnos, se hizo evidente en el reporte de resultados del examen nacional de egreso de las escuelas normales aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en Octubre del 2005, donde participaron los estudiantes sujetos a este estudio, por pertenecer al último año de estudios. Este comentario es consistente con los hallazgos obtenidos al analizar los diarios de los normalistas, donde fueron evidentes en la mayor parte de los registros, las faltas de ortografía y una redacción deficiente.

De acuerdo al Director, en la definición de situaciones problemáticas y en la toma de decisiones, se espera que el alumno observe y confronte su planeación con la evaluación que haga en su práctica docente. Es decir, los procesos de planeación y evaluación deben ir estrechamente ligados en el proceso reflexivo de los estudiantes. Se espera que el normalista encuentre incidentes críticos en su práctica, situaciones que lo pongan en conflicto.

Este conflicto, lo debe confrontar y le debe motivar a establecer acciones de mejora. Esta confrontación puede ocurrir también al compartir experiencias con otros, por ejemplo sus compañeros. El alumno hace confrontaciones y proyecciones. El

alumno empieza a buscar respuestas para las preguntas que se plantea.

Sin embargo, en las entrevistas a los estudiantes, y en los diarios, no se encontraron incidentes críticos, o confrontaciones hacia sí mismos. Los registros en su mayor parte, son descriptivos, y no plantean preguntas que vayan hacia la indagación de la propia práctica. Puede decirse que el diario es una “tarea” más para los normalistas, un requisito de la clase de Seminario, un registro de lo que hicieron en sus clases, y un medio para detectar las sesiones que darán origen al documento recepcional.

En cuanto a la dimensión institucional, el director comentó que sería necesario cuestionar a tutores y asesores que tanto ellos mismos tienen del proceso de reflexión que se supone piden a sus estudiantes. Sobre este punto, es importante comentar que fue escasa la evidencia obtenida en las entrevistas y en los diarios que pudiera hacer referencia a diálogos o intercambio de ideas entre los estudiantes, y con sus tutores y asesores. Puede ser que el intercambio de ideas si se haya dado, pero que los normalistas no lo consideren relevante para incluirlo en sus registros, o para hablar de ello; o bien, que este intercambio de ideas no haya sucedido.

Finalmente, el director comentó que los procesos de reflexión que se llevan en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente son muy estructurados y que sería conveniente enriquecer estos procesos con otras perspectivas, más allá del ciclo de Smyth (1991). Esto mismo se observó en los diarios, donde algunos estudiantes seguían al pie de la letra el ciclo de Smyth (1991) en sus registros, sin que esto garantizara que estuvieran reflexionando sobre lo que escribían.

En cuanto a las profesoras tutoras en la práctica docente, en las entrevistas una

de las tutoras comentó que al inicio del año escolar, ella recibió “una niña completamente inmadura en cuanto a su persona y en cuanto a su trabajo”, refiriéndose a una de las estudiantes que participó en esta investigación.

Este comentario puede entenderse si se contrasta con la ausencia de registros sobre la auto percepción profesional de los normalistas. Los estudiantes no se ven a sí mismos como profesionales de la educación. Trabajan con niños, y en ocasiones son tratados por sus profesores de la Normal como niños. Durante esta investigación se observó que los profesores constantemente les tienen que recordar sus compromisos académicos. Tienen que estar detrás de ellos para que cumplan sus responsabilidades. Los profesores del Seminario comentaron que inclusive los estudiantes los buscan en sus propias casas para entregarles trabajos o solicitarles la revisión de sus trabajos fuera de los tiempos del Seminario.

Otra profesora tutora comentó que uno de los problemas que observó, fue la falta de documentación, pues la normalista se conformaba únicamente con el libro para el maestro. Este comentario fue consistente con la observación realizada a esta estudiante, en la cuál se registró que no estuvo preparada para contestar algunas preguntas de sus estudiantes de quinto grado. Esto no solo se observó en una estudiante. Se percibe una falta de documentación, de investigación adicional por parte de los normalistas. En un afán por facilitar el trabajo con materiales de apoyo como el libro para el maestro, y el fichero de actividades, las autoridades educativas quizás ya no incentivan las habilidades de investigación y lectura en los maestros.

En esta entrevista, la tutora manifestó la falta de tolerancia a la crítica que tenía

la estudiante normalista. Este comentario es consistente con la falta de evidencia referente a las cualidades reflexivas de la dimensión interpersonal. Podría esperarse que si el Seminario es un espacio para compartir experiencias con otros, y para ser cuestionado por los compañeros y por el profesor, los estudiantes estuvieran más preparados para recibir y dar críticas. Pero en la realidad observada en esta investigación, no sucedió así. Lo que se observó en las entrevistas, fue la actitud de “no meterse en los asuntos de otros profesores, pues cada quién tiene su propio estilo docente”.

La falta de tolerancia a la crítica, fue un aspecto mencionado en las entrevistas realizadas a las otras tutoras y a los profesores de Seminario. Uno de los profesores de Seminario comentó que los estudiantes “requieren tener mente abierta para dar y recibir críticas”.

Otro de los profesores del Seminario de Análisis de la Práctica Docente que participó en esta investigación, comentó que la mayor parte de los estudiantes tienen “flojera de escribir”. Este comentario hace pensar sobre ¿cuál es el valor entonces del diario?, ¿solamente un requisito de forma? Ahora bien, si los estudiantes batallan para escribir sus propias ideas, y no dialogan con otros, ¿ocurre realmente el proceso de reflexión?

En la entrevista realizada a un profesor de Seminario de Análisis de la Práctica Docente, el profesor comentó que la evidencia recolectada por los normalistas sobre su práctica, puede ser de muchos tipos, por ejemplo, un escrito reflexivo, un escrito de una lectura, un video, una evidencia del tutor. Sin embargo, en los diarios analizados se

carece de este tipo de evidencias, pues el diario por su forma, dificulta incluirlas.

Los profesores tutores en la práctica que participaron en esta investigación coincidieron en aspectos relevantes sobre la formación profesional de los normalistas. La falta de madurez y la ausencia de auto imagen profesional, se reflejaron en el arreglo personal no adecuado y en las conductas infantiles en ocasiones, con directivos, profesores y padres de familia. Esto ocasionó problemas al principio del año escolar.

También observaron la falta de preparación adicional de los estudiantes sobre los temas de clase. Esto es consistente con la ausencia de confrontación de los estudiantes en sus registros. Los estudiantes no confrontan las omisiones conceptuales observadas en sus clases, porque no se dan cuenta oportunamente de ellas, o bien porque suceden tan frecuente que ya no son incidentes críticos, sino cotidianos.

Los tutores comentaron que hay poca tolerancia a la crítica en los normalistas. Para ellos fue un reto el poder establecer los canales y los momentos para hacerles las observaciones necesarias a su práctica docente.

Los tutores tienen una expectativa común de los estudiantes normalistas. Que intervengan en su práctica docente como agentes de cambio. Que les ayuden a actualizarse en técnicas y métodos nuevos, que les apoyen en recordar conceptos y procedimientos, y además, que cooperen en establecer nuevas formas de relación y comunicación con los niños.

La ausencia de registros relacionados con la dimensión institucional y con la dimensión social de la práctica docente, sugiere que los estudiantes normalistas no sé ven a sí mismos como agentes de cambio en el contexto escolar. Las escuelas como

instituciones esperan revitalizarse con los normalistas, pero los normalistas consideran que tarde o temprano serán como los demás profesores. Esto puede observarse en los registros referentes a no crear conflictos en la institución, a reconocer que cada quién tiene su propio estilo docente, y hacer lo necesario.

Puede decirse en resumen que, en las entrevistas realizadas al director de la normal, a los tutores y a los profesores de Seminario, se obtuvo como resultado evidencia que confronta lo que debería suceder, y lo que realmente sucede con los estudiantes normalistas.

Con respecto a esta confrontación, se supone que los estudiantes normalistas utilizan un diario como medio para rescatar sus experiencias, ponerlas por escrito y reflexionar sobre ellas. Llevar estos registros es fundamental para poder acreditar el Seminario de Análisis de Trabajo Docente. En caso de que el diario se extravíe, el estudiante puede verse en serios problemas para titularse. El diario es el punto de partida para comentar experiencias en las sesiones de la clase de Seminario. De las sesiones de clase que se registran en el diario, los estudiantes normalistas deben seleccionar al menos ocho de ellas, para elaborar su documento recepcional.

Como se mencionó en el capítulo de problemática, los profesores piden a los estudiantes que sus registros los hagan en función del ciclo de reflexión de Smyth (1991), que implica los pasos siguientes: descripción, inspiración o explicación, confrontación y reconstrucción. Más que un requisito de fondo, el ciclo de Smyth (1991) es un requisito de forma. Los pasos deben quedar debidamente plasmados en el diario del normalista.

Los profesores del Seminario de Análisis de la Práctica Docente comentaron que cuando un estudiante no lleva al corriente su diario, se le da oportunidad de actualizarlo. Por ejemplo, en la observación del mes de mayo a un normalista en particular, se detectó que no tenía registros en su diario desde el mes de marzo. El profesor le dio oportunidad al estudiante de actualizar sus registros. Es interesante pensar qué valor puede tener rescatar en mayo sesiones de hace dos meses, si el fin de llevar el diario es encontrar incidentes críticos en la práctica y compartirlos con otros, para poder mejorar el desempeño docente y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Quizás es demasiado tarde darse cuenta en mayo de problemas en marzo, puede ser que no haya mucho que hacer al respecto.

Durante el seminario se cumple con la formalidad de llevar estos documentos, pero no se desarrolla el hábito de registro y colección de evidencias para analizar y para reflexionar. Los profesores del seminario y los profesores tutores, comentaron que estas prácticas ya no pueden realizarse cuando se tiene la plaza, por la falta de tiempo que tienen los profesores en servicio.

Los profesores coincidieron en que batallan para que sus estudiantes escriban en sus diarios, y también para que acepten y otorguen comentarios críticos a sus compañeros. Una de las profesoras entrevistadas comentó que no todos los estudiantes llegan al tercer nivel del ciclo de Smyth (1991), la confrontación. La profesora señaló que la confrontación es lo más difícil de lograr en los estudiantes, y por lo tanto la reconstrucción posterior de la práctica.

Este comentario coincide con la falta de registros de los estudiantes normalistas

relacionados con la cualidad reflexiva de acciones de mejora después de la confrontación, dentro de la dimensión interpersonal. Esta dificultad para la confrontación puede explicarse desde la perspectiva de que es necesario confrontarse y confrontar con otros, en espacios propicios para compartir experiencias.

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que la reflexión no puede verse como un proceso lineal de cumplimiento de pasos, sino como una secuencia de procesos e interacciones que se van desarrollando en los estudiantes y por los estudiantes. Una secuencia que puede incentivarse y dirigirse hacia experiencias más profundas y complejas, pero que no puede darse en automático, después de explicar y describir la práctica. La explicación y la descripción puede que pasen por alto los incidentes críticos que deben confrontarse.

Por el momento en que se realizó la intervención educativa con portafolios, en el semestre particular de Enero a Junio del 2006, pudo observarse la enorme demanda de tiempo que representa para los profesores del seminario la asesoría en el documento recepcional para sus alumnos. A partir de Marzo, las sesiones del seminario de análisis del trabajo docente, se enfocan principalmente a revisar sus documentos y a dar orientaciones a los estudiantes sobre los mismos. No queda tiempo disponible para el análisis y reflexión de los registros de los estudiantes normalistas.

Para concluir con la presentación y discusión de los resultados, es necesario retomar la pregunta de investigación que se definió para esta investigación:

**¿Qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al elaborar portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y**

**de presentación, en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?**

Los resultados obtenidos indican que las cualidades reflexivas que los profesores en formación desarrollan y fortalecen al elaborar portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, en contraste con otros medios para registrar sus experiencias, como lo es el diario del normalista, son las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

Estas cualidades son las siguientes: compartir experiencias con otros, mantener una actitud receptiva hacia otros, tener capacidad de diálogo y capacidad de establecer acciones de mejora después de la confrontación.

En cuanto a las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, el portafolio de evidencias no determina un mayor o menor grado de desarrollo o fortalecimiento de estas cualidades con respecto al diario del normalista. Los resultados obtenidos en esta dimensión para ambos grupos de alumnos son muy similares. Sin embargo, el portafolio electrónico facilita que se incluyan evidencias en archivos, fotografías e imágenes, que no pueden compartirse de esta forma en el diario del normalista.

Sobre las cualidades reflexivas propias de las dimensiones institucional y social, el uso del portafolio electrónico de evidencias tampoco marca una diferencia significativa. Hay ausencia de registros sobre estas cualidades en ambos grupos de estudiantes. Sin embargo los resultados obtenidos con los estudiantes que elaboraron

portafolios sugieren que, al desarrollar la puesta en práctica de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, puede pasarse al siguiente nivel de discusión en la dimensión institucional.

Estudiar las cualidades reflexivas en la formación del profesorado es importante porque el perfil de egreso del programa de Licenciatura en Educación Primaria (LEP, 1997), señala los rasgos deseables al término de la formación normalista. Por ejemplo, se señala que es deseable que el profesor tenga la disposición y las capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Además, que aplique estas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa

Lo anterior puede resumirse en que es necesario que un profesor tenga curiosidad intelectual. Se supone que todo el esfuerzo para estimular, desarrollar y fortalecer la reflexión sobre la práctica en el último semestre, en el curso de Seminario de Análisis de la Práctica Docente, tiene como propósito integrar en los estudiantes el mapa mental de la reflexión acción (Schön, 1992), como medio para enfrentar y resolver los problemas propios de su práctica docente.

Pero la reflexión es un concepto bastante complejo. Es difícil de planear, de organizar, de sistematizar y sobre todo, de evaluar. Por lo anterior, para esta investigación se desarrollaron particularmente los constructos referentes a las cualidades reflexivas. Ha resultado interesante la posibilidad de definir la reflexión a través de cualidades o características observables en el quehacer docente, además de integrarlas dentro de dimensiones particulares de la práctica docente.

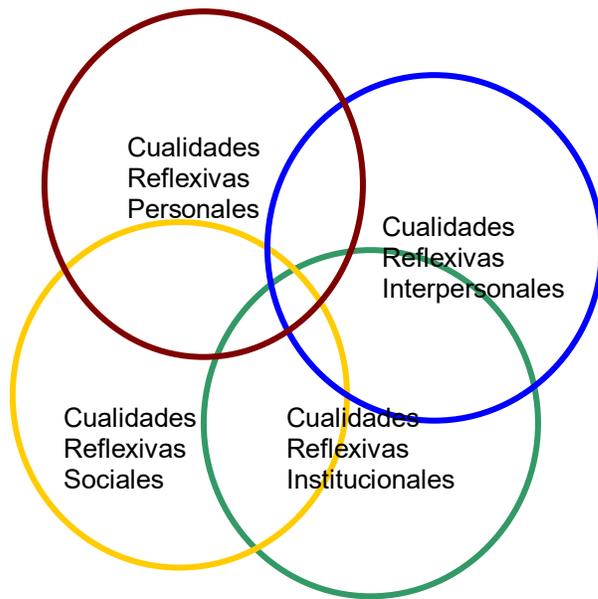
Al momento de analizar los datos, se observó que es difícil aislar las cualidades reflexivas. Es decir, en conductas y acciones, se encuentran mezcladas entre sí. Por ejemplo, el enunciado de un estudiante en su portafolio de trabajo, puede hacer referencia a la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje, a la creatividad y la definición de situaciones problemáticas y la postura de indagación frente al liderazgo. De acuerdo a la aportación de un estudiante normalista a su equipo reflexivo en la plataforma Blackboard, se muestra el ejemplo siguiente:

Continuando con la situación que les comente en la aportación anterior escribo lo siguiente. Finalmente llego el día en el que llevaría a mi alumno junto con su mamá al centro Rotario, lugar en donde tenía la cita con el médico. Mientras el Dr. le realizaba la "entrevista" al alumno y a la mamá pude comprobar que el alumno sí tiene un problema orgánico, ello debido a que la mamá tuvo complicaciones durante el parto. El especialista lo refirió con el neuropediatra para que este último le mande realizar diversos estudios con el fin de saber con certeza cuál es el área dañada. Pero, ya haber obtenido un diagnóstico médico no termina la labor, al contrario y/o el trabajo; lo importante ahora es que la maestra de grupo en conjunto con la de educación especial, brinden al alumno el ambiente y oportunidades de aprendizaje de acuerdo a sus características o nivel cognoscitivo. Es aquí donde la maestra comienza (debe) a realizar las adecuaciones a la aurícula (contenidos de aprendizaje) con el fin de que el alumno construya aprendizajes significativos; así mismo, considerar los avances que este tenga, pero SIEMPRE evaluándolos en función de el mismo alumno, no con los del resto de los compañeros, ya que debido a su problemática difícilmente podrá empatarse con su grupo. Considero que este tipo de situaciones es una de las dificultades a las que se enfrenta todo maestro (dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales), claro, siempre partiendo de que el docente sea responsable de TODO su grupo y no solo de los que aprenden sin ninguna dificultad, ya que lamentablemente me he dado cuenta que existen algunos maestros (por no decir que muchos) que simplemente no toman en cuenta a este tipo de niños, ellos solo se desentienden y dicen que no tienen tiempo, que no saben que hacer para que aprendan y miles excusas más; las cuales todas son válidas y ciertas, pero que fácil sería si el grupo fuese homogéneo y sin ninguna dificultad.

Es aquí donde el maestro debe llevar a cabo una de sus tareas y/o responsabilidades, las cuales son atender las necesidades de su grupo, lo cual generalmente va a implicar que busquen información de estrategias, materiales,

ayudas, etc., con el fin de brindarle respuesta a ese o esos alumnos que lo requieran. Estoy totalmente consciente de las dificultades que se presentan, una de ellas y la cual la vivo en mi practica, es el tiempo, este es muy poco para todas las responsabilidades que el maestro de cubrir, pero creo que al menos el maestro debe buscar darle la respuesta que el alumno con N.E.E requiera, para que así, el docente aproveche todas las oportunidades que este tenga en cuanto al tiempo se refiera; además al ya saber que tipo de actividades o ayuda puede brindarle tiene la oportunidad de decirle con certeza a la mama como lo apoye ella en casa y así, al realizar el trabajo en equipo, el beneficiado será el alumno.

Por lo anterior, puede establecerse que las cualidades reflexivas se encuentran interrelacionadas como se muestra en la Figura 16, y que poseen un área en común entre las distintas dimensiones de la práctica docente. Es en este punto, donde el docente puede desarrollar una visión holística de su práctica.



*Figura 16*  
Interrelación entre las cualidades reflexivas propias de las dimensiones de la práctica docente.

Como puede observarse en la figura 16, las cualidades reflexivas se encuentran relacionadas entre sí. Aunque es posible distinguir rasgos específicos relativos a cada una de las dimensiones de la práctica docente, la práctica docente implica una mezcla de las mismas.

Es deseable la formación integral del profesorado. Lo ideal, de acuerdo al perfil de egreso establecido para la licenciatura en educación primaria, es un profesor integral. El reto es cómo lograr esta formación, con que medios, con que recursos, con que herramientas. Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que el portafolio de evidencias es un medio adecuado para promover la formación reflexiva en la dimensión interpersonal de los estudiantes normalistas.

Un portafolio puede ser definido como una colección de evidencia sistemática y organizada usada por el profesor y por los alumnos (Blake en Takona, 2003), para monitorear el crecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes en un área específica. Lo que distingue a un portafolio de un cuaderno de recortes, o de un diario de registro, es la reflexión que se lleva a cabo para poder seleccionar cada elemento que se incluye. El profesor, al elegir cada evidencia, demuestra su filosofía educativa, su aprendizaje y su desarrollo personal y profesional.

El elemento integrador del portafolio es precisamente la reflexión (Challis, 1999). El portafolio tiene el potencial para convertirse en un vehículo que sintetiza la reflexión y el aprendizaje transformativo.

Como se ha mencionado, es importante que el profesor tome conciencia de su capacidad para transformar y transformarse. La confrontación con la realidad, le permite crecer en experiencias y aprendizajes. Más valiosa es esta confrontación, cuando es posible compartir experiencias con otros docentes que se encuentran en situaciones similares. De esta manera, no es únicamente la realidad propia la que se cuestiona, sino la realidad de otros. Las posibilidades de aprender, se multiplican.

Un aspecto importante de la reflexión es la confrontación. Pudiera pensarse que la confrontación es un proceso individual e introspectivo. Sin embargo, la confrontación puede ser valiosa cuando se participa en un proceso colectivo de aprendizaje, pues aumentan las posibilidades de ser partícipe de otras realidades. Esto es importante, en el aprendizaje basado en la experiencia, como en el caso de los médicos y en los profesores.

Si además se integra el elemento tecnológico en el diseño de un portafolio electrónico, es posible crear ambientes de aprendizajes con más posibilidades para crear, interactuar y compartir, como lo establecen Challis (1999), Whithaus (2002) y Ashford (2003), quiénes han desarrollado estudios sobre la aplicación de portafolios electrónicos en los profesores en formación en los Estados Unidos.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden en esta dimensión formativa del portafolio. La intervención educativa diseñada para esta investigación, que consistió en solicitar a los estudiantes normalistas construir portafolios de trabajo, de evaluación y de presentación, a través de equipos reflexivos en la plataforma Blackboard, promovió que los estudiantes escribieran sus experiencias para otros, y no únicamente para sí mismos, como lo hacen en el diario del normalista.

Escribir pensando en compartir con otros, pone de manifiesto el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Además, esta disposición junto con la capacidad de diálogo, facilitaron que los estudiantes abordaran problemáticas institucionales. Este hallazgo es consistente con el estudio realizado por Sane (2003), en el cuál se investigó el portafolio como medio de

intervención para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el juicio moral.

Para Bordas y Cabrera (2001), la técnica del portafolio se encuentra dentro de una perspectiva de evaluación formativa, multicultural, participativa, consensuada y centrada en el aprendizaje, cuyo propósito es valorar para mejorar el aprendizaje, como contenido a aprender para su utilización futura. En esta investigación, los alumnos que participaron en la elaboración de portafolios, tuvieron la posibilidad de comunicar sus experiencias de una forma variada, pues el portafolio les permitió colocar fotografías, producciones de los niños, documentos escolares, etc., como evidencias de sus acciones. Esto no es posible para los alumnos que solamente utilizaron el diario del normalista para registrar sus experiencias.

Otro aspecto relevante del portafolio electrónico con respecto al diario, es la salvaguarda de los registros. Se observó durante la investigación que para un estudiante normalista, perder su diario implica la posibilidad de no graduarse. Este requisito de forma es tan importante, que no contar con los registros de las experiencias como medio de valuación, pone en riesgo el aprovechamiento del Seminario de Análisis de la Práctica Docente.

Un portafolio electrónico de evidencias, no tiene este problema. La información, que puede ser más rica y variada que en el diario de seis manos tradicional, se mantiene íntegra en la plataforma correspondiente. Puede accederse a ella en diferentes momentos y por diferentes personas. La evaluación puede compartirse y distribuirse. Los estudiantes pueden construir sus portafolios en todo momento que tengan acceso a la plataforma.

Como se mencionó al inicio de la discusión sobre los resultados, todas las iniciativas educativas tienen dos momentos importantes: la planeación y la evaluación. Para aquellos profesores que vinculan e integran la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje (Roe y Vukelich, en Seda, 2002), es más fácil integrar el uso de portafolios para documentar sus acciones de enseñanza de una forma natural.

Por lo anterior, además de los beneficios que posee el portafolio en cuanto a su construcción, su distribución y sus posibilidades de evaluación, también puede ser de gran utilidad para disminuir la carga de trabajo que constituye para profesores y para alumnos la elaboración del documento recepcional. En esta investigación, los estudiantes normalistas que concluyeron con la elaboración de sus portafolios de evaluación y de presentación, coincidieron en seleccionar aquellas evidencias referentes a las sesiones que habrían de utilizar para elaborar su documento recepcional. Por lo tanto, puede decirse que es posible construir el documento recepcional a la par que la elaboración del portafolio. Como ejemplo, se presenta el siguiente registro de una alumna en el foro correspondiente de su equipo reflexivo para la elaboración del portafolio de presentación en la plataforma Blackboard.

El hecho de porque elegí esta evidencia, es porque es la culminación de mis sesiones para el documento. En esta última clase, pude reflexionar con los niños sobre el uso de las estrategias de lectura en los cuentos. Para que ellos mismos aportaran una importancia significativa al contenido.

Esto me permitió saber si habían puesto atención a las actividades que realizábamos en la clases y si habían causado un efecto en ellos. Por lo mismo este trabajo representa las actividades de indagación realizadas en el SATD que me permitieron diseñar las actividades y modificar para mejorar mis debilidades en la clase.

Para esta alumna, la elaboración del portafolio de trabajo, del portafolio de evaluación y del portafolio de presentación, le permitió ir reconstruyendo su práctica y sus sesiones, para elaborar con mas seguridad y certeza su documento recepcional.

Las iniciativas y acciones educativas en los distintos ámbitos, requieren de dos procesos fundamentales: la planeación y la evaluación. La planeación es necesaria para definir los objetivos que quieren lograrse, y la evaluación es un medio de control para determinar el grado de avance en el cumplimiento de esos objetivos. El Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación, ha desarrollado una serie de planes y programas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que se ofrece en México. Tal es el caso del PROMIN, el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales.

Además de los esfuerzos para el mejoramiento institucional, también se ha trabajado en mejorar los planes y programas académicos, como el programa de estudios vigente para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP 1997). Este programa académico tiene propósitos muy ambiciosos, que apuestan al desarrollo de profesores profesionales en el campo de la educación básica.

Hay en el ambiente educativo iniciativas, planes, programas, apoyos de recursos, propios de la sociedad de conocimiento (Baker y Foote, 2003). Pero aún queda en el aire la pregunta, ¿tantas iniciativas, planes, programas, apoyos, están ayudando al logro de los objetivos planteados, o es únicamente retórica política para mantener ocupados a las autoridades educativas?, ¿el exceso reglas y normas que imperan en la operación de las escuelas como instituciones y en los profesores como instrumentadores de las mismas

(Fernández, 1995), tiende a mejorar la educación a solo mejorar su grado de complejidad?

Para poder contestar esta pregunta, se necesita la evaluación. Evaluar las iniciativas, los planes, los programas, los procesos y los resultados. En educación, es importante evaluar la efectividad de las acciones encaminadas al logro de los objetivos, y la eficiencia de recursos necesarios para realizar esas acciones. Es decir, el docente debe preguntarse cada día, ¿las acciones que estoy llevando a cabo cumplen con el propósito formativo que me he propuesto?, ¿o solo cumplo con el programa de la asignatura?, además el docente debe preguntarse, ¿estoy empleando los recursos óptimos para lograr el propósito formativo que me he propuesto?, o bien ¿existe otra forma más eficiente de lograr mi propósito?

Los resultados obtenidos en esta investigación produjeron nuevas interrogantes con respecto a la formación de profesores en nuestro país y conducen al establecimiento de conclusiones y recomendaciones, las cuáles se discuten en el capítulo siguiente.

## Capítulo 5

### Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se presenta un análisis de las implicaciones de esta investigación, estableciendo cómo se respondieron las preguntas de investigación de la misma; si se cumplieron o no los objetivos y si se acepta o no la hipótesis de trabajo. Asimismo, se presentan recomendaciones para las personas e instituciones involucradas, y también para quienes estén interesados en trabajar en siguientes estudios relacionados con el tema de este trabajo. La organización de este capítulo parte de las inquietudes específicas y particulares de esta investigación, para llegar con un sentido más amplio a las recomendaciones para los actores del proceso educativo y para los interesados en futuras investigaciones.

#### 5.1 Con respecto a la pregunta de investigación

La pregunta de investigación que se definió al inicio de esta investigación, fue la siguiente: ¿Qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesos en formación, al elaborar portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?

Los resultados obtenidos indican que los portafolios electrónicos de trabajo favorecen el desarrollo de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Estas cualidades son: la capacidad de compartir experiencias con otros, la actitud receptiva hacia otros, la capacidad de diálogo y las acciones de mejora después de la confrontación. Se observó en los registros de los estudiantes que completaron la

elaboración de su portafolio de presentación y de su portafolio de evaluación, que mantenían una disposición a compartir con otros sobre la selección de sus mejores evidencias.

Con respecto a las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, la principal observación detectada en estas cualidades reflexivas fue el hecho de que los estudiantes que elaboraron su portafolio de trabajo electrónico, escribían para los demás; en contraste con los estudiantes que solo registraban en su diario, y escribían para ellos mismos. Los estudiantes que utilizaron portafolios electrónicos de evidencias, tuvieron acceso en la plataforma tecnológica, a foros de discusión denominados equipos reflexivos. En estos espacios colocaban sus evidencias y justificaban su selección con un comentario.

En los diferentes instrumentos de investigación aplicados a ambos grupos de estudiantes, se encontraron un total de 52 registros con referencia a cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. De estos 52 registros, 41 se obtuvieron de los estudiantes que participaron en la elaboración de portafolios, y 11 de los estudiantes que solamente utilizaron el diario como medio de registro de sus experiencias.

Los estudiantes que participaron en la elaboración de portafolios, registraron en ellos 27 de las 41 referencias a cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Los alumnos que no participaron en la elaboración de portafolios, registraron 9 de las 11 referencias, en las entrevistas a profundidad. Puede decirse, que la elaboración de portafolios electrónicos, fue el medio para que los estudiantes pusieran en práctica sus cualidades de comunicación y diálogo.

Sobre las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, de un total de 121 registros obtenidos mediante los diferentes instrumentos de investigación, 78 registros fueron de los estudiantes que elaboraron portafolios, y 43 de los estudiantes que solamente utilizaron el diario. De los 78 registros obtenidos en los estudiantes que elaboraron portafolios, 39 registros se obtuvieron del análisis del diario inicial y del análisis del diario final. De los 43 registros obtenidos de los estudiantes que no elaboraron portafolios, 27 fueron obtenidos de la entrevista inicial y de la entrevista final realizada.

Por lo tanto, no puede establecerse que el portafolio electrónico de evidencias, hizo una diferencia en el registro de cualidades reflexivas propias de la dimensión personal por los estudiantes que los elaboraron, con respecto a los estudiantes que solamente llevaron el diario como medio de registro.

Lo que si puede observarse entre los estudiantes que participaron en la intervención educativa, es que la elaboración de portafolios de trabajo, favoreció que los estudiantes pudieran expresarse de una manera más completa, sobre ciertas cualidades reflexivas propias de la dimensión personal. La posibilidad de compartir documentos e imágenes en los foros de discusión dentro de la plataforma tecnológica, favoreció el registro de experiencias docentes con referencia a la creatividad y la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje.

En general, se observó que los estudiantes normalistas han desarrollado y fortalecido la comprensión del alumno y su proceso de aprendizaje, la creatividad, y la observación reflexiva de los mismos. Del total de 121 observaciones en la dimensión

personal, 111 corresponden a cuatro cualidades reflexivas, la comprensión del estudiante y su proceso de aprendizaje, la creatividad, la observación reflexiva y la definición de situaciones problemáticas.

La auto percepción profesional y la toma de decisiones, representan un área de oportunidad en la formación de los estudiantes normalistas. Se encontraron un total de 10 registros referentes a estas dos cualidades reflexivas. Este hallazgo fue consistente con las observaciones hechas por los tutores, que indicaron una ausencia de percepción profesional en los normalistas, al enfrentarse al grupo en la escuela primaria.

Sobre las cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional, se encontraron únicamente 31 registros en los diferentes instrumentos de investigación aplicados a ambos grupos de estudiantes. De estos 31 registros, 17 correspondieron a los estudiantes que desarrollaron portafolios de evidencias, y 14 correspondieron a los estudiantes que solamente utilizaron el diario como registro de evidencias. No puede establecerse una diferencia importante entre los dos grupos. Se observó en los estudiantes que desarrollaron portafolios electrónicos, que una vez que compartían sus experiencias docentes en los foros de discusión, el diálogo con los compañeros los llevaba más allá del aula, a compartir ideas y experiencias con referencia a las instituciones educativas donde cada uno se desempeñaba. Puede decirse, que es más probable que los estudiantes pongan en práctica cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional, cuando han sido capaces de desarrollar sus cualidades interpersonales.

Con respecto a las cualidades reflexivas propias de la dimensión social, se detectó una ausencia de registros que hicieron referencia a iniciativas de mejora al contexto social de la práctica y a la concepción del impacto social de la práctica. En todos los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos de investigación sólo se encontraron 2 registros referentes a estas cualidades, en ambos grupos de estudiantes. A este respecto, no hay diferencia entre quiénes utilizaron portafolio y entre quiénes utilizaron únicamente el diario.

Al hacer un contraste entre los estudiantes que utilizaron portafolios electrónicos de evidencias y los estudiantes que solamente utilizaron el diario, puede decirse que la principal diferencia entre ambos grupos fue el desarrollo y puesta en práctica de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Por lo tanto, si a la Escuela Normal le interesa el desarrollo y fortalecimiento de estas cualidades, puede explorar el desarrollo de portafolios como un medio para lograr este objetivo. Con respecto a la formación interpersonal de los futuros maestros, no es indiferente para la institución usar portafolios o diarios, pues los resultados obtenidos en esta investigación favorecen el desarrollo de portafolios para la puesta en práctica de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación, no permiten distinguir entre las cualidades reflexivas que desarrollan o fortalecen los diferentes tipos de portafolios. La mayor parte de los datos obtenidos de los estudiantes que participaron en la elaboración de portafolios, provienen de los registros que realizaron en el portafolio de trabajo. Por la entrega del documento recepcional y el final del semestre,

pocos estudiantes terminaron su portafolio de evaluación y su portafolio de presentación. No es posible establecer qué cualidades reflexivas desarrolla o fortalece un tipo de portafolio con respecto a los otros.

## **5.2 Con respecto al objetivo de la investigación**

Por otra parte, el objetivo de esta investigación consistió en determinar la utilidad de la construcción de portafolios electrónicos para el desarrollo o fortalecimiento de distintas cualidades reflexivas de los profesores en formación, en contraste con otros medios de registro de evidencias. Para poder lograr el objetivo, fue necesario aplicar una metodología basada en el estudio de casos múltiples, que permitiera hacer un contraste entre los estudiantes que participaron en la elaboración de portafolios y los estudiantes que sólo utilizaron el diario como medio de registro de sus experiencias.

Además fue necesario diseñar las actividades de aprendizaje orientadas a la construcción del portafolio, dentro de una plataforma tecnológica que favoreciera el registro de evidencias y la interacción entre los estudiantes. La tecnología, y el uso de foros de discusión, fueron aspectos fundamentales para que pudieran construirse los portafolios de evidencia.

La tecnología favoreció el intercambio de archivos, el acceso desde diferentes puntos para los estudiantes y la participación sin limitaciones de tiempo o lugar. Los estudiantes pudieron compartir documentos, imágenes, gráficos; participaban desde su casa, desde la sala de cómputo en la Escuela Normal, o bien desde un café cibernético. Además con la flexibilidad de hacerlo en los tiempos que les fueran adecuados.

Los foros de discusión fueron esenciales para estimular las cualidades reflexivas interpersonales. Los foros propiciaban el diálogo y la confrontación entre los estudiantes. Los resultados de esta investigación hubieran sido distintos, si la elaboración del portafolio se hubiera limitado únicamente a la colección de evidencias, sin la posibilidad de comentar con otros sobre esta selección.

Sobre los objetivos específicos de la investigación, se estableció que era importante definir las cualidades reflexivas que los distintos tipos de portafolio electrónico desarrollaban o fortalecían en los profesores en formación; contrastar con los resultados obtenidos con otros medios de registro de experiencias, definir las cualidades reflexivas que los distintos tipos de portafolio electrónico no desarrollan o no fortalecen en los profesores en formación, definir los retos personales, profesionales e institucionales que implica la elaboración de un portafolio electrónico de evidencias y definir el impacto general que tiene el portafolio electrónico en el compromiso profesional de los futuros docentes.

En esta investigación se obtuvieron resultados que permitieron establecer las cualidades reflexivas que desarrolla o fortalece el portafolio electrónico de trabajo, así como las que no se desarrollan o fortalecen, y contrastar estos resultados con los obtenidos con otros medios de registro de experiencias. Las cualidades reflexivas que se desarrollan o fortalecen con el portafolio de trabajo con respecto a otros medios de registro de experiencias, son las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. El desarrollo y fortalecimiento de cualidades reflexivas propias de la

dimensión personal es semejante entre los estudiantes que utilizaron portafolios y los estudiantes que utilizaron el diario.

La adecuada planeación y organización de la actividad de construcción de portafolios, representó el principal reto a nivel personal e institucional. La organización personal en los estudiantes fue necesaria para poder cumplir con las actividades referentes a la elaboración de portafolios. A nivel institucional, los principales retos fueron el acceso a los recursos de cómputo adecuados, y la inclusión de la actividad dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente. A nivel profesional, no fue posible establecer el impacto del portafolio, queda aquí un tema para estudiar en futuras investigaciones.

No fue posible determinar el impacto general que tiene el portafolio electrónico en el compromiso profesional de los futuros docentes. Los resultados obtenidos en la investigación muestran que el nivel de desarrollo de las cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional y de la dimensión social, es bajo entre los estudiantes normalistas que participaron en este estudio. Además, se observó la ausencia de registros referentes a la auto percepción profesional en los estudiantes normalistas participantes. No es posible establecer conclusiones con respecto al compromiso profesional, si en los estudiantes normalistas no es evidente la auto percepción profesional junto con la dimensión institucional y social de la práctica docente.

### **5.3 Con respecto a las hipótesis establecidas para la investigación**

La hipótesis que se definió al inicio de esta investigación fue la siguiente:

**Ha= La elaboración de portafolios electrónicos de trabajo, de evaluación y de presentación, desarrollan o fortalecen cualidades reflexivas en los profesores en formación.**

Los resultados obtenidos comprueban parcialmente esta hipótesis. La elaboración de un portafolio de trabajo, a través de foros de discusión creados en la plataforma tecnológica, favoreció en los estudiantes normalistas el desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas referentes a la dimensión interpersonal. Los estudiantes acompañaban cada una de sus evidencias con una explicación de su selección. Esta explicación favoreció el compartir experiencias con otros, el diálogo e inclusive la confrontación. Los estudiantes que desarrollaron portafolios electrónicos registraron en ellos un total de 27 referencias relativas a estas cualidades reflexivas interpersonales. En este mismo grupo de estudiantes, al analizar los registros en sus diarios, se encontraron solamente 13 referencias relativas a estas cualidades reflexivas.

Se indicó en el párrafo anterior que los resultados obtenidos comprobaban en forma parcial la hipótesis inicial de esta investigación. Esta limitación se debe a que fueron pocos los estudiantes que pudieron completar el portafolio de evaluación y el portafolio de presentación. Por lo tanto, no fue posible evaluar de forma completa el desarrollo de ambos portafolios.

La hipótesis principal derivó en otras hipótesis más particulares. Se pretendió obtener información acerca de que tipo de portafolio desarrollaba o fortalecía una cualidad reflexiva particular. Esto no pudo comprobarse, debido a que fueron

insuficientes, los datos obtenidos de los registros referentes a el portafolio de evaluación y el portafolio de presentación, para establecer un patrón.

Además se pretendió contrastar el uso de portafolios con otros medios de registro de evidencias, utilizados tradicionalmente en la Escuela Normal, como el diario del normalista. Esto si fue posible comprobarse. Se contrastaron los resultados entre dos grupos de alumnos que participaron en el desarrollo de portafolios con los resultados de dos grupos de alumnos que registraban sus experiencias únicamente en el diario. Los resultados obtenidos al analizar los diferentes instrumentos de investigación fueron similares para ambos grupos en cuanto al desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias de las dimensiones personal, social e institucional. En las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, los estudiantes que participaron en el desarrollo del portafolio, se vieron expuestos a los foros de discusión correspondientes en sus equipos reflexivos, lo que representó un medio adecuado para la puesta en práctica de estas cualidades.

#### **5.4 Con respecto a las cualidades reflexivas, el uso de portafolio electrónico de evidencias y su relación con los requerimientos nacionales establecidos por el PROMIN y por el Perfil de Egreso de la Escuela Normal**

El Programa de Mejoramiento Institucional en las Escuelas Normales (PROMIN; citado en Red Normalista, 2005), se estableció como un medio efectivo para apoyar la mejora continua de las prácticas educativas en las escuelas normales y la renovación de la gestión institucional. Por los avances obtenidos en el PROMIN, el

Gobierno Federal se comprometió a otorgar recursos federales que en el año 2004 fueron del orden de setenta y cinco millones de pesos.

Los objetivos específicos del PROMIN son los siguientes: favorecer el trabajo colaborativo en la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, impulsar el trabajo colegiado como una actividad que contribuye al crecimiento profesional de los profesores y al mejoramiento de las prácticas educativas, y promover el desarrollo de proyectos académicos innovadores que tengan mayor impacto en la formación de los estudiantes y en la preparación de sus profesores.

Los resultados de esta investigación, contribuyen en dar evidencias sobre el trabajo realizado en la Escuela Normal sujeta al estudio, en relación a los objetivos específicos del PROMIN. La intervención educativa del portafolio electrónico de evidencias, constituyó un proyecto académico innovador que tuvo impacto en la formación de los estudiantes y en sus profesores, al exponerlos a un medio diferente al diario del normalista, para registrar sus experiencias de trabajo y reflexionar sobre las mismas.

Por otra parte, los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, y el desarrollo posterior de cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional, sugieren que el portafolio electrónico de evidencias es un medio para favorecer en primer lugar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, al facultarlos a compartir y confrontar experiencias entre ellos; y esto representa una referencia adecuada para el desarrollo de una actitud de trabajo colegiado en el futuro de estos docentes.

La Escuela Normal sujeta a estudio, puede evidenciar un avance en los objetivos específicos del PROMIN, con los resultados obtenidos de esta investigación. Esto representa para la Escuela Normal, poseer los argumentos necesarios para favorecer el cambio en la gestión institucional que le permitan introducir innovaciones educativas en el último año de formación de los estudiantes normalistas.

Las cualidades reflexivas en esta investigación fueron definidas en función de la revisión de literatura efectuada y también en función de los rasgos del perfil de egreso de la Escuela Normal establecidos por la Secretaría de Educación.

Los rasgos del perfil de egreso de la escuela normal son los siguientes: habilidades intelectuales específicas en el desarrollo y consolidación del hábito de lectura, la capacidad de análisis y la capacidad de expresarse en forma oral y en forma escrita con propiedad, claridad y sencillez; dominio de los contenidos de enseñanza y de las competencias didácticas que favorezcan la evaluación y reflexión sobre su práctica, actitudes favorables para el diálogo y la cooperación entre colegas; y la identidad profesional y ética que requieren para asumir la docencia como una carrera de vida.

Para la Escuela Normal sujeta a estudio en esta investigación, los resultados obtenidos señalan áreas de oportunidad en la formación de los estudiantes normalistas con respecto al perfil de egreso. Es necesario reforzar la capacidad de expresarse en forma escrita con propiedad, claridad y sencillez, ya que los registros realizados en sus diarios por los estudiantes normalistas participantes en esta investigación no cumplen con estas cualidades. Con respecto a las actitudes favorables para el diálogo y la cooperación entre colegas, se observaron escasas referencias a aspectos de relación

interpersonal en el medio tradicional de registro de experiencias, el diario del normalista. La disposición a compartir experiencias con otros, debe promoverse entre los estudiantes y entre los maestros. El portafolio electrónico de evidencias puede ser un medio adecuado para lograr lo anterior. Finalmente, la ausencia de registros sobre la auto percepción profesional de los normalistas, señalan que los estudiantes normalistas no han asumido la identidad profesional y ética requerida para asumir la docencia como una carrera de vida.

La evaluación sistemática dentro de las instituciones normalistas es deseable como medio de aprendizaje de la escuela. Además, es importante que las instituciones normalistas organicen espacios de aprendizaje, incorporando materiales didácticos y utilizando la tecnología para orientarse a la generación de oportunidades que favorezcan la convivencia de la comunidad normalista y el logro de aprendizajes individuales y de grupo. Deben promoverse experiencias formativas ricas y variadas que incidan en el mejoramiento del trabajo académico de estudiantes y profesores, y que resulten en una reflexión conjunta de quienes integran la comunidad escolar.

El portafolio electrónico de evidencias es un medio que reúne estas características deseables para la comunidad normalista. Es una forma de evaluación sistemática, y además que con el apoyo de la tecnología, esta evaluación puede ser distribuida y compartida por diferentes interesados. Es un espacio de aprendizaje innovador que favorece la disposición para compartir experiencias docentes, y la posibilidad de confrontar estas experiencias con las experiencias de otros, y lograr un aprendizaje en un nivel individual, pero también en un nivel colectivo.

## **5.5 Recomendaciones para los distintos actores del proceso educativo formativo de profesores en la Escuela Normal**

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP 1997), destina los dos últimos semestres de la formación inicial de los futuros maestros al análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, y al análisis y la reflexión sobre el conjunto de experiencias obtenidas en las escuelas para la elaboración del documento recepcional.

Estas actividades constituyen para los estudiantes normalistas una oportunidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes, que han adquirido o desarrollado a lo largo de su formación académica. Se supone que en semestres previos, los estudiantes han fortalecido estos aprendizajes al observar al maestro en su desempeño mediante las prácticas de enseñanza, y al analizar y reflexionar en forma sistemática acerca de las experiencias de trabajo en la escuela primaria, con alumnos de diferentes grados.

Sin embargo es demasiado pretencioso pensar que en los últimos dos semestres de la licenciatura, los estudiantes normalistas consoliden sus habilidades de análisis y reflexión sistemática sobre la práctica, si no se tiene evidencia de que han desarrollado estas habilidades en los semestres anteriores de su formación. El uso de un portafolio electrónico como medio para el registro y la evaluación sistemática de las experiencias de aprendizaje a lo largo de todo el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria, puede favorecer el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de análisis y reflexión

sobre la práctica. Además, con el apoyo de la tecnología, puede constituir un importante repositorio de información sobre las actividades académicas, útil en los procesos de planeación, evaluación y toma de decisiones a nivel institucional.

En los últimos dos semestres de la licenciatura, los estudiantes normalistas toman el curso de Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Este curso tiene como propósitos centrales que los estudiantes:

- a) Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación primaria, y al realizar otras actividades propias de la vida escolar, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.
- b) Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante, tanto en el desarrollo de las experiencias docentes como en otras fuentes, y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de sus actividades.
- c) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeros e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permitan superarlos.
- d) Avancen en el desarrollo de la habilidad para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente, para poder comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.

Si bien el Seminario de Análisis del Trabajo Docente tiene estos propósitos, en esta investigación se encontró que el diario es el único medio utilizado para reflexionar de manera sistemática sobre el desempeño del normalista ; y que esta reflexión sistemática es más bien el desarrollo del ciclo de Smyth (1991) como mera formalidad, sin interiorizar el sentido de cada etapa. Además se detectó en esta investigación que el

intercambio de experiencias de trabajo con los compañeros para identificar los retos que enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, no quedan registradas en los diarios del normalista, por lo que puede pensarse que este intercambio no es tan relevante como para registrarlo, o bien que realmente no ocurrió. Y también que si bien se logra el avance en el documento recepcional, la preparación y revisión de este documento polariza la atención de los alumnos y del profesor del Seminario en las sesiones de clase, a partir del mes de marzo, y hasta el término del semestre a finales de junio.

La aplicación del portafolio electrónico de evidencias como medio de registro de las experiencias docentes, permitiría la organización de un proceso de reflexión sistemático, más de fondo, que de forma. Por ejemplo, la confrontación entre pares se daría de manera natural al compartir las experiencias docentes en foros de discusión diseñados para discutir el sentido que cada uno de los participantes otorga a su propia selección de evidencias. Y estas habilidades interpersonales quedarían manifestadas en el diálogo y en la confrontación.

Además el portafolio electrónico de evidencias, facilitaría la preparación por parte de los estudiantes y la revisión por parte del profesor del Seminario, del documento recepcional. Las experiencias docentes pueden irse integrando en el portafolio de trabajo; del portafolio de trabajo se haría la selección de las evidencias correspondientes a las 8 ó 12 sesiones más significativas para el estudiante normalista y esta selección pasaría a su portafolio de evaluación. Finalmente la integración del documento final, quedaría registrada en el portafolio de presentación. En todo este proceso, el profesor del seminario participaría con su evaluación, y el compartir experiencias con los compañeros enriquecería todo el proceso.

La evaluación del desempeño docente de los estudiantes (Red Normalista, 2005) se basa en los criterios que se mencionan a continuación:

- a) El cumplimiento del tiempo destinado al trabajo docente a través de la asistencia sistemática a la escuela primaria.
- b) La capacidad que muestre el estudiante durante su desempeño con el grupo para comunicarse con los niños, para estimular su participación y para atender las necesidades individuales que manifiesten durante la clase.
- c) La capacidad del estudiante para evaluar integralmente al grupo en su conjunto o a los alumnos en lo individual para identificar problemas, no solo de aprovechamiento escolar, sino además los relacionados con el ámbito afectivo, y los factores que los originan y explican.
- d) La capacidad para realizar acciones educativas ante situaciones imprevistas, y sea en la clase o en otros ámbitos de la vida escolar.
- e) La habilidad para diseñar y aplicar estrategias didácticas y procedimientos de evaluación congruentes con los métodos de enseñanza y los propósitos básicos de la educación primaria, así como el uso eficaz de los materiales y recursos educativos.
- f) La disposición para involucrarse con el conjunto del personal docente en las actividades académicas que se acuerden con el director de la escuela o el supervisor de zona.

La evaluación del desempeño de los estudiantes normalistas a través del desarrollo de portafolios de evidencias sería más amplia que con los medios tradicionales usados en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. El portafolio electrónico de evidencias proveería de información sobre la participación de los estudiantes en el trabajo colectivo que requiere el desarrollo de este Seminario. También puede apoyar en la evaluación de acciones concretas en el trabajo docente, pues permitiría la incorporación de archivos de

imágenes, gráficos y documentos, que pudieran hacer explícitas estas acciones concretas. Además de evidenciar el avance sistemático en la elaboración del documento recepcional. De esta manera, pudiera darse cumplimiento a las expectativas de la Secretaría de Educación sobre la evaluación del desempeño de los estudiantes normalistas.

Sobre la disposición para involucrarse con el conjunto del personal docente en las actividades académicas institucionales, el profesor en formación no asume una postura profesional, aunque ya tiene un grupo, no cuestiona y discute las prácticas institucionales. Tiene responsabilidad, pero se percibe sin autoridad. Con esto pierde la oportunidad de ser agente de cambio, aunque ésta es la expectativa que los tutores tienen del normalista.

## **5.6 Recomendaciones para futuras investigaciones**

La reflexión es un concepto abstracto. Se trata de alcanzar pero no se tiene un método definido para hacerlo. Una inquietud para futuras investigaciones pudiera ser tratar de explicar y categorizar la reflexión en los individuos. Las cualidades reflexivas utilizadas para esta investigación, también pueden analizarse e investigarse a detalle.

Las limitaciones en el tiempo de los estudiantes normalistas hacia el final del semestre por la entrega del documento recepcional, no permitieron que la mayoría de los estudiantes en los grupos bajo estudio, pudieran completar el portafolio de presentación y el portafolio de evaluación. Por lo tanto, no pudieron contrastarse los resultados obtenidos entre los tres tipos de portafolios. Esta comparación quedaría pendiente para una futura investigación.

Sobre los hallazgos obtenidos en el portafolio de trabajo, sería interesante contrastar los resultados que pudieran obtenerse entre un portafolio electrónico de evidencias, y un portafolio tradicional de evidencias. De esta manera pudiera estudiarse el efecto de la tecnología en el desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas.

Además, aún quedan interrogantes que resolver sobre el desarrollo o fortalecimiento de la reflexión mediante el portafolio electrónico de evidencias. Por ejemplo, la relación entre distintos tipos de portafolios y distintas cualidades reflexivas. Cómo debe ser el diseño de los foros de discusión en el proceso de construcción de portafolios de trabajo. También sería interesante indagar sobre el papel del moderador en la construcción de portafolios y en el desarrollo de cualidades reflexivas. Además sería importante conocer cómo debe ser la jerarquización de las cualidades reflexivas en función de los distintos grupos de interés relacionados con la Escuela Normal. Finalmente, cómo puede influenciarse el desarrollo de ciertas cualidades reflexivas frente a otras.

Sobre los resultados obtenidos en las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, pudieran explorarse cada una de ellas para estudiar las actividades de aprendizaje más favorables para desarrollarlas o fortalecerlas, en conjunto o en contraste con el portafolio electrónico de trabajo.

Sobre los resultados obtenidos en las cualidades reflexivas propias de la dimensión personal, es importante estudiar con más detalle las causas que originan la falta de auto percepción profesional en los estudiantes normalistas. Pudiera vincularse en un estudio de investigación, cómo incide la de auto percepción profesional en el

desarrollo o fortalecimiento de cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional y de la dimensión social. La dimensión institucional y la dimensión social de la práctica docente, no resultaron evidentes en los estudiantes que participaron en esta investigación. Sería interesante indagar sobre el desarrollo de estas dimensiones de la práctica docente en los estudiantes normalistas, por ejemplo, tomando como referencia el Plan de Estudios vigente.

Sobre los objetivos particulares de esta investigación, ha quedado pendiente obtener evidencia suficiente sobre las cualidades reflexivas que los distintos tipos de portafolios desarrollan o fortalecen en los estudiantes normalistas, lo cuál podría abordarse en otra investigación. Además, sería interesante dar seguimiento a los estudiantes que utilizaron portafolios de evidencias, para conocer el impacto que el portafolio electrónico de evidencias tiene en su formación profesional y en su práctica docente.

En relación a las hipótesis planteadas para esta investigación, es posible que surjan nuevas hipótesis relacionadas con el portafolio electrónico de evidencias y las cualidades reflexivas. Por ejemplo, sería interesante estudiar si el desarrollo de portafolios electrónicos de evidencias en diferentes niveles y contexto educativos, y también entre los profesores ya titulados, tiene o no, un impacto en la mejora de su práctica docente. Sobre las cualidades reflexivas, pudiera ser interesante evaluarlas en diferentes momentos del tiempo de la carrera profesional de un profesor. Sobre los medios alternativos de registro de experiencias, como el diario normalista, sería interesante estudiarlos más a profundidad para determinar su aportación en el desarrollo

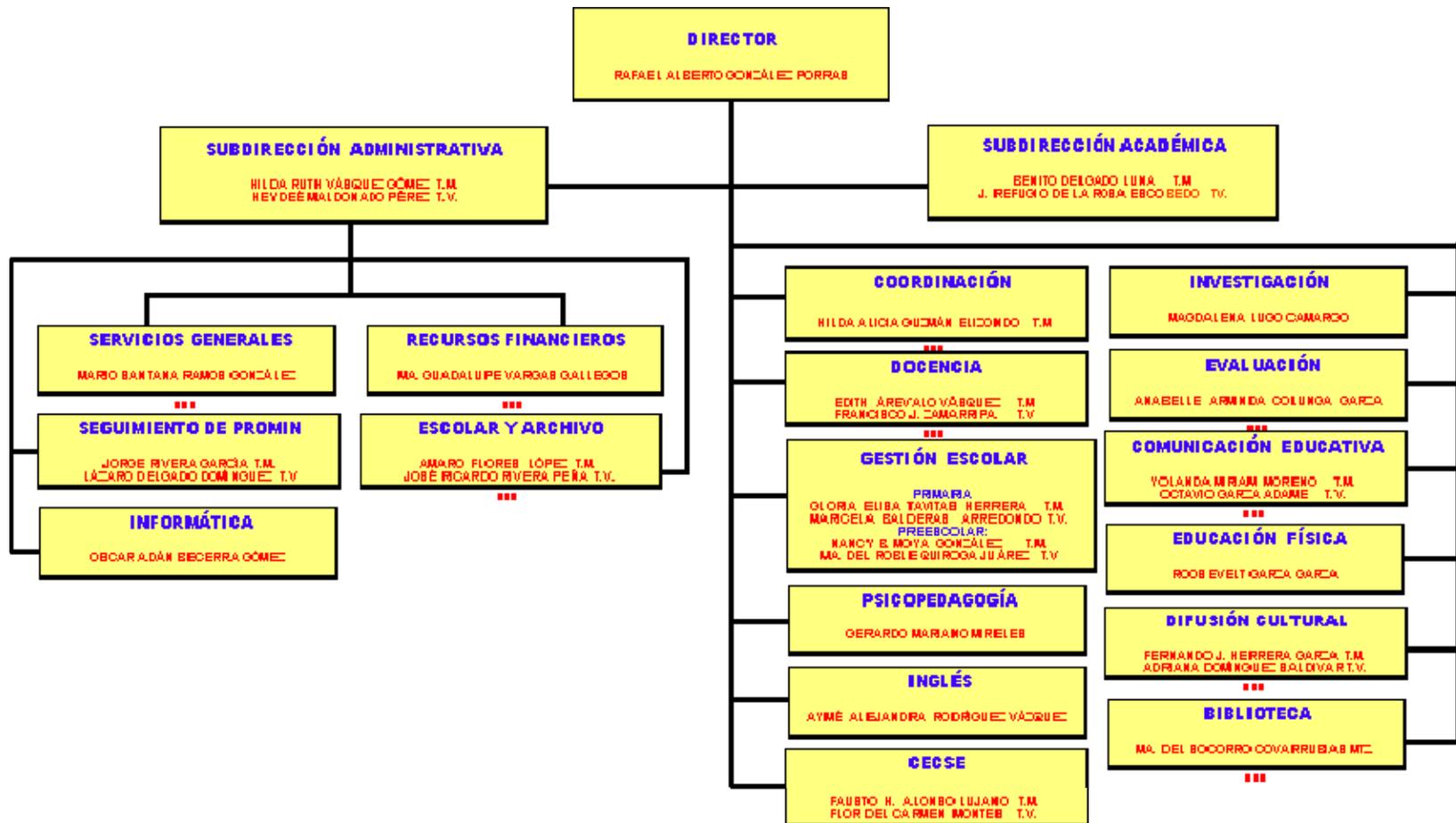
de las diferentes cualidades reflexivas en los profesores en formación y en el logro de los rasgos del perfil de egreso determinados para la Escuela Normal.

Como se mencionó con anterioridad, las condiciones de esta investigación fueron determinantes para alcanzar los resultados obtenidos. Si las condiciones fueran distintas, los resultados pueden cambiar. Sería interesante replicar este estudio en otras escuelas normales. También podría hacerse un seguimiento a los normalistas que participaron en esta intervención educativa, ahora ya como profesores titulados.

Finalmente, sería interesante investigar sobre los resultados que han tenido las diferentes iniciativas oficiales de apoyo a las Escuelas Normales. Sería interesante conocer los trabajos y los resultados que se han obtenido a nivel nacional. Las Escuelas Normales pudieran hacer efectiva la red normalista, en el desarrollo de conexiones y en el intercambio de experiencias que les permitiera aprender como organizaciones inteligentes, y sobre todo reforzar entre ellas la visión común de contribuir para la mejor formación de los mejores profesores que un México mejor requiere.

**Anexo 1**

**Organigrama de la Escuela Normal Miguel F. Martínez**



## Anexo 2

### Diseño de Actividad de Aprendizaje para el Seminario de Análisis del Trabajo

#### Docente

#### Elaboración del Portafolio de Trabajo

**Objetivo de la Actividad:** Favorecer la reflexión de los estudiantes, en todos los trabajos realizados en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

**Antecedentes de la Actividad:** De acuerdo al programa de Licenciatura en Educación Primaria, el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, tiene como propósitos centrales que los estudiantes:

- a) Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación primaria, y al realizar otras actividades propias de la vida escolar, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.
- b) Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante, tanto en el desarrollo de las experiencias docentes como en otras fuentes, y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de sus actividades.
- c) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeros e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permitan superarlos.
- d) Avancen en el desarrollo de la habilidad para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente, para poder comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.

**Desarrollo de la Actividad:** En la plataforma Blackboard, encontrarás un foro de discusión para que interactúes con tus compañeros, en pequeños grupos.

Paso 1: Para lograr estos objetivos es necesario que en tu práctica docente, lleves a cabo actividades intencionadas relacionadas con las acciones propuestas en los propósitos mencionados. Dentro de un portafolio de trabajo, puedes colocar evidencias sobre tu grado de avance en el logro de los propósitos del Seminario. Esta evidencia puede ser el plan de clase, propuestas de actividades, recados a los alumnos, recados de los padres de familia, avisos, fotografías, producciones de tus alumnos.

Paso 2: Una vez que has identificado la evidencia sobre las actividades que has realizado en tu práctica docente, procede a colocarlas dentro del espacio correspondiente al Portafolio de Trabajo en el foro de discusión de tu grupo de trabajo. Coloca por lo menos una evidencia por semana

Paso 3: Acompaña cada evidencia que coloques en el espacio correspondiente al Portafolio de Trabajo, con un breve comentario de 3 a 5 líneas que indique porque consideras relevante incluir esa evidencia en particular.

Paso 4: Revisa las evidencias colocadas por tus compañeros de grupo y da una breve retroalimentación sobre las evidencias que han colocado. Puedes cuestionar a tus compañeros alrededor de las siguientes preguntas en relación a la evidencia colocada, ¿por qué es importante?, ¿cómo podrías hacerlo mejor?, ¿cómo te sirve a ti en tu propia práctica docente?

Paso 5. Responde a los cuestionamientos que tus compañeros realicen a tus propias evidencias. Cierra el diálogo con tus compañeros, con una breve conclusión de lo que has aprendido en el proceso de seleccionar, confrontar y justificar tus evidencias.

Esta actividad será útil para obtener evidencia en esta investigación sobre cualidades reflexivas de la dimensión personal e interpersonal, que son las siguientes:

- Auto percepción profesional
- Comprensión del estudiante
- Creatividad
- Redefinición de situaciones problemáticas
- Observación reflexiva
- Toma de decisiones
- Compartir experiencias con otros
- Actitud receptiva hacia otros
- Capacidad de diálogo
- Acciones de mejora después de la confrontación

### Anexo 3

#### Diseño de Actividad de Aprendizaje para el Seminario de Análisis del Trabajo Docente

##### Elaboración del Portafolio de Evaluación

**Objetivo de la Actividad:** Favorecer la reflexión de los estudiantes, en la selección de trabajos realizados en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

**Antecedentes:** Los criterios básicos de evaluación de los aprendizajes obtenidos durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente son:

- a) la disposición y participación en el trabajo individual y colectivo que requiere el desarrollo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.
- b) La capacidad del estudiante para sistematizar la información obtenida de las experiencias de trabajo, analizar los aspectos que requiere atender para mejorar su desempeño docente y elaborar el documento recepcional.
- c) La habilidad para interpretar y relacionar los textos estudiados con las situaciones que experimenta en las escuelas, así como para expresar su opinión en las sesiones de clase y en los grupos de trabajo.
- d) La habilidad para expresar por escrito los aprendizajes obtenidos como producto de las actividades de análisis.
- e) La capacidad para poner en marcha acciones concretas en el trabajo docente como producto de la reflexión de su experiencia.
- f) La capacidad de búsqueda y selección de otras fuentes que permitan elaborar explicaciones al problema o tema seleccionado para el documento recepcional.

- g) El avance sistemático en la elaboración del documento recepcional durante el ciclo escolar.

Para la evaluación del Seminario, el asesor tomará en cuenta las fuentes sugeridas para el

trabajo académico durante el séptimo y octavo semestre, además de los diarios de trabajo que los estudiantes elaboran como parte de las tareas que desarrollan en cada parte del trabajo docente, tomando en cuenta la claridad y la sistematización de las ideas o de las experiencias como producto del trabajo docente; la asistencia y participación en las sesiones de trabajo que se lleven a cabo en la escuela normal; los escritos producto de las actividades de análisis, y finalmente el documento recepcional.

**Desarrollo de la Actividad:** En la plataforma Blackboard, encontrarás un foro de discusión para que interactúes con tus compañeros, en pequeños grupos.

Paso 1: Has trabajado mucho en la construcción de tu portafolio de trabajo a lo largo de este semestre. Es el momento de considerar cuáles son las evidencias que mejor representen para ti, el cumplimiento de los criterios de evaluación del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Paso 2: De tu Portafolio de Trabajo, selecciona cuatro evidencias que consideres mejores para evidenciar el logro de los objetivos del Seminario y el cumplimiento de los criterios de evaluación. Procede a colocarlas dentro del espacio correspondiente al Portafolio de Evaluación en el foro de discusión de tu grupo de trabajo.

Paso 3: Acompaña cada evidencia que coloques en el espacio correspondiente al Portafolio de Evaluación, con un breve comentario de media cuartilla que indique por qué consideras relevante incluir esa evidencia en particular.

Paso 4: Evalúa el cumplimiento de los criterios de evaluación del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, en las evidencias que has seleccionado.

Paso 5. Concluye tu aportación con un breve comentario sobre las áreas de mejora que has detectado en tu práctica docente.

Esta actividad será útil para obtener evidencia en esta investigación de aspectos específicos de la dimensión personal, interpersonal, institucional y social, que son los siguientes:

- Toma de Decisiones
- Acciones de mejora después de la confrontación
- Pensamiento crítico
- Concepción social de la propia práctica

## Anexo 4

### Diseño de Actividad de Aprendizaje para el Seminario de Análisis del Trabajo

#### Docente

#### Elaboración del Portafolio de Presentación

**Objetivo de la Actividad:** Favorecer la reflexión de los estudiantes, en la selección de el mejor trabajo realizado en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Has seleccionado para tu Portafolio de Evaluación, las evidencias más relevantes para cumplir satisfactoriamente con los criterios de evaluación del Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Para concluir tu proceso de formación, es muy importante que puedas identificar una evidencia de la cuál te sientas más orgulloso, que represente para ti la experiencia, actividad o mensaje, que consideres más significativa de la práctica docente que has realizado en este último semestre de tu formación profesional.

**Desarrollo de la Actividad:** En la plataforma Blackboard, encontrarás un foro de discusión para que interactúes con tus compañeros, en pequeños grupos.

Paso 1: Revisa las evidencias colocadas en tu portafolio de evaluación, y selecciona aquella que consideres más representativa y simbólica de tu práctica docente.

Paso 2: Coloca la evidencia seleccionada en el espacio denominado Portafolio de Presentación .

Paso 3: Acompaña la evidencia seleccionada con un comentario de media cuartilla que explique la selección de esa evidencia.

Paso 4: Comparte con una persona especial y significativa en tu vida, tu portafolio de presentación. Explica a esa persona especial lo que representa para ti la evidencia seleccionada, y pregúntale su opinión al respecto.

Paso 5: Comparte en el espacio denominado Reflexiones Finales, la experiencia que has tenido en el proceso de construir a lo largo de este semestre tus portafolios de trabajo, de evaluación y de presentación. Comparte con tus compañeros, que impacto ha tenido participar en este proceso para tu práctica docente.

Esta actividad será útil para obtener evidencia en esta investigación sobre la dimensión reflexiva personal y la dimensión reflexiva institucional y social. Específicamente de los aspectos siguientes:

- Auto percepción profesional
- Compartir experiencias con otros
- Desarrollo de una visión compartida
- Iniciativas de mejora para el contexto social de la práctica

## Anexo 5

## Cuadro de triple entrada para la construcción de instrumentos

ASPECTOS A INVESTIGAR	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN
<p><b>¿Qué aspectos se investigarán en la DIMENSIÓN PERSONAL?</b></p> <p>De acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la dimensión personal radica en ver la persona del maestro como individuo. En esta perspectiva, es importante conocer sus ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que dan orientación a su vida profesional.</p>	<p>La fuente de información es el propio profesor en formación.</p>	<p>A través de una entrevista inicial no estructurada y de una entrevista final, puede obtenerse información acerca de las cualidades reflexivas asociadas con la dimensión personal: auto percepción profesional, comprensión del estudiante, creatividad, observación reflexiva, definición de situaciones problemáticas y toma de decisiones.</p> <p>También es posible detectar la presencia de estas cualidades, en la selección y justificación de las evidencias para el portafolio.</p>
<p><b>¿Qué aspectos investigarán de la DIMENSIÓN INSTITUCIONAL?</b></p> <p>En esta dimensión se integran las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos, modelos de gestión directivo, (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999)</p>	<p>a) La fuente de información primaria es el profesor titular del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.</p> <p>b) De manera secundaria, el Director de la Escuela Normal, también puede aportar datos sobre cualidades reflexivas asociadas con la dimensión institucional</p>	<p>a) A través de la entrevista, la cuál debe incluir preguntas abiertas acerca de las cualidades reflexivas asociadas con la dimensión institucional: Indagación frente al liderazgo, pensamiento crítico, desarrollo de una visión compartida</p> <p>b) A través del examen de documentos institucionales, relacionados con el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.</p>

**¿Qué aspectos investigarán para la DIMENSIÓN INTERPERSONAL?**

Para esta dimensión, es importante analizar cuestiones relacionadas con el clima institucional, espacios y estructuras de participación interna, estilos de comunicación formal e informal, tipos de problemas y forma en que se resuelven. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999)

- a) La fuente de información primaria se encuentra en los espacios propios en los cuáles el profesor en formación interactúa con otros docentes que también se encuentran en un proceso de formación
- b) La evidencia de comunicación entre el docente en formación y el tutor en la práctica docente.
  - a) La interacción con los niños en el salón de clases.
  - a) A través de un instrumento que a través de preguntas abiertas no estructuradas , permita obtener información sobre el proceso de comunicación entre docentes involucrados en el proceso de formación
  - b) Documentos y espacios donde quede evidencia de la comunicación entre profesores en formación, principalmente datos relacionados con la capacidad de compartir experiencias con otros, mantener una actitud receptiva, capacidad de diálogo, y el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación.
  - a) Observación del profesor en formación en el salón de clases

**¿Qué aspectos se investigarán para cubrir la DIMENSIÓN SOCIAL?**

En primer lugar , se encuentran el entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico, además de la realidad específica que representa cada uno de los alumnos, para el docente. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999)

La principal fuente de información es el propio docente en formación

- a) Mediante la entrevista no estructurada inicial y final, es posible obtener evidencia acerca de la concepción social de la propia práctica y las iniciativas de mejora para el contexto social.
- b) Examen de evidencias.

## Diseño de Instrumentos

<b>FUENTES DE INFORMACION</b>	<b>Alumnos del Seminario de Análisis</b>	<b>Profesor del Seminario y Director de la Escuela Normal</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Colección de Evidencias en el Portafolio o en el Diario del Normalista</b>	<b>Interacción con otros Profesores en formación</b>	<b>Comunicación entre Profesor en formación y el tutor de la práctica y docente facilitado</b>	<b>Interacción con los niños en el salón de clases de la práctica</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>Entrevista No Estructurada (Inicial y Final)</b>	<b>Entrevista no Estructurada</b>	<b>Análisis de Documentos</b>	<b>Análisis de Documentos</b>	<b>Observación de foros de Discusión</b>	<b>Entrevista no Estructurada</b>	<b>Observación de la práctica en el salón de clases</b>
<b>Categorías e Indicadores</b>							
<b>Cualidades reflexivas asociadas con la dimensión personal de la práctica</b>							
1	X	X		X	X		X
2	X	X		X	X		X
3	X	X		X	X		X
4	X	X		X	X		X
5	X	X		X	X		X
6	X	X		X	X		X
<b>Cualidades reflexivas asociadas con la dimensión institucional de la práctica</b>							
1		X	X			X	
2		X	X			X	
3		X	X			X	

<b>FUENTES DE INFORMACION</b>	<b>Alumnos del Seminario de Análisis</b>	<b>Profesor del Seminario y Director de la Escuela Normal</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Colección de Evidencias en el Portafolio o en el Diario del Normalista</b>	<b>Interacción con otros Profesores en formación</b>	<b>Comunicación entre Profesor en formación y el tutor de la práctica y docente facilitado</b>	<b>Interacción con los niños en el salón de clases de la práctica</b>
	<b>Entrevista No Estructurada (Inicial y Final)</b>	<b>Entrevista no Estructurada</b>	<b>Análisis de Documentos</b>	<b>Análisis de Documentos</b>	<b>Observación de foros de Discusión</b>	<b>Entrevista no Estructurada</b>	<b>Observación de la práctica en el salón de clases</b>
<b>Cualidades reflexivas asociadas con la dimensión interpersonal de la Práctica</b>							
1	Compartir experiencias con otros	X			X	X	X
2	Actitud receptiva hacia otros	X			X	X	X
3	Capacidad de diálogo	X			X	X	X
4	Acciones de mejora después de la confrontación	X			X	X	X
<b>Cualidades reflexivas asociadas con la dimensión social de la Práctica</b>							
1	Iniciativas de mejora para el contexto social de la práctica	X		X		X	
2	Concepción social de la propia práctica	X		X		X	

## Anexo 6

## Operacionalización de las cualidades reflexivas en función del perfil de egreso del normalista

		Rasgos del Perfil de Egreso ( Red Normalista, 2005)
	<b>DIMENSION PERSONAL</b>	
<b>1</b>	<b>Auto percepción profesional</b> (Birgin et al. 1998), que significa la capacidad de verse como profesionales de la docencia, y expresar aprecio por este rol	<p><b>a)</b> Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.</p> <p><b>b)</b> Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.</p> <p><b>c)</b> Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.</p>
<b>2</b>	<b>Comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje</b> (Kolís y Dunlap., 2004), al manifestar una distinción entre sus estudiantes, el proceso que cada uno sigue para aprender, y los obstáculos que encuentran cada uno en lo particular.	<p><b>a)</b> Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.</p> <p><b>b)</b> Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.</p>
<b>3</b>	<b>Creatividad</b> (Schön, 1992), que implica la posibilidad de proponer soluciones nuevas a problemas cotidianos, o detectar nuevos problemas en la aplicación soluciones comunes, en las situaciones educativas	<p><b>a)</b> Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.</p> <p><b>b)</b> Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela</p>

		<b>Rasgos del Perfil de Egreso ( Red Normalista, 2005)</b>
<b>DIMENSION PERSONAL</b>		
<b>4</b>	<b>Observación reflexiva de los alumnos</b> (Dewey, 1964), que significa observar no sólo con el sentido de la vista, sino con la mente y con el corazón, atendiendo no sólo a la conducta externa del educando, sino a sus representaciones y sentimientos internos	<b>a)</b> Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
<b>5</b>	<b>Definición de situaciones problemáticas</b> (Contreras, 1997), definida como la capacidad de identificar con claridad y objetividad los problemas en las intervenciones educativas, los riesgos internos y externos, que puedan impedir alcanzar los objetivos educativos	<b>b)</b> Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
<b>6</b>	<b>Toma de decisiones</b> (Mc. Kernan, 2001) es decir la posibilidad de establecer y realizar acciones concretas para resolver los problemas identificados	<b>a)</b> Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
<b>DIMENSION INTERPERSONAL</b>		
<b>7</b>	<b>Compartir experiencias con otros</b> (Weimer, 2003), ser capaz de abrirse a un interlocutor, de establecer un diálogo, que cuestione ideas, no solamente hechos o personas	<b>a)</b> Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
<b>8</b>	<b>Actitud receptiva hacia otros</b> (Vaughn, 2000), que se manifiesta al atender críticas y elogios, y ser capaz de otorgarlos con madurez y criterio	<b>a)</b> Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

	<b>DIMENSION INTERPERSONAL</b>	<b>Rasgos del Perfil de Egreso ( Red Normalista, 2005)</b>
<b>9</b>	<b>Capacidad de diálogo</b> (Stokes, 2003), que implica establecer un intercambio recíproco de ideas, que se agota solo al establecer una comprensión común sobre un tema en particular, sin pretender imponer al otro las ideas propias	<b>b)</b> Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
<b>10</b>	<b>Acciones de mejora después de la confrontación</b> (Figuroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004), pues como resultado de compartir experiencias, con actitud receptiva y mediante un diálogo, deben asumirse compromisos de acciones de mejora, que deberán realizarse y posteriormente compartirse de nuevo, en un continuo de reflexión y análisis	<b>a)</b> Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, en especial la que necesita para su actividad profesional.
	<b>DIMENSION INSTITUCIONAL</b>	<b>Rasgos del Perfil de Egreso ( Red Normalista, 2005)</b>
<b>11</b>	<b>Postura de indagación frente al liderazgo</b> (Cochran- Smith et al., 2003), que permita cuestionar las políticas educativas, las estructuras y los procesos que delimitan la propia práctica docente	<b>a)</b> Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
<b>12</b>	<b>Desarrollo de una visión compartida como grupo</b> (Day, 2000), que implica el coincidir en ideales comunes de la práctica docente, aun y cuando existan condiciones y personalidades diferentes	<b>a)</b> Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

13	<p><b>Pensamiento crítico</b> (Stenhouse, 1987), evidenciado por el cuestionamiento objetivo de las ideas del otro, de las posturas institucionales, con el propósito de comprender mejor a la persona, al fenómeno educativo a la institución</p>	<p>a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.</p>
<p><b>DIMENSION SOCIAL</b></p>		<p><b>Rasgos del Perfil de Egreso ( Red Normalista, 2005)</b></p>
14	<p><b>Iniciativas de mejora al contexto social de la práctica</b> (Giroux, 1997), que implica elaborar resoluciones para intervenir en un contexto más amplio que el salón de clases, pero en beneficio del mismo</p>	<p>a) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.</p>
15	<p><b>Concepción del impacto social de la propia práctica docente</b> (Winn, 2001 y Rosas, 2001), al asumir la responsabilidad personal y profesional sobre la mejora de la comunidad educativa, y el convencimiento de que las mejoras personales y profesionales, redundarán en un beneficio social.</p>	<p>a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.  b) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.  c) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.  d) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.</p>

**Anexo 7****Guía para la Entrevista No Estructurada a los estudiantes del Seminario de Análisis de la Práctica Docente mediante el planteamiento de situaciones problemáticas****Situación problemática reflexiva 1.**

El pasado 17 de Febrero del 2006, fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Estas reglas definen las bases para que las escuelas en todo el país puedan llevar a cabo acciones sistemáticas y coordinadas para alcanzar la meta de un desarrollo profesional sostenido en los profesores. Dichas acciones deben estar dirigidas al apoyo a las escuelas y sus colectivos docentes, para hacer de ellas recintos de aprendizaje para los estudiantes, pero también para los maestros. La formación continua de los profesores se hace fundamentalmente en el desarrollo cotidiano de la función de enseñar, en la reflexión compartida sobre el aprendizaje con los otros profesores y otros actores educativos.

Asume que en tu escuela te convocan a una reunión para discutir cómo pueden participar en este programa.

**Situación problemática reflexiva 2.**

El pasado jueves 23 de Febrero, fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación las Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

La integración educativa es de gran beneficio para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permite desarrollarse en mejores condiciones. Sin embargo, también es una oportunidad para la comunidad educativa de crecer como personas y de fortalecerse como equipo de trabajo, además de generar cambios en la organización de la escuela y en las prácticas del personal docente que, sin duda, impactarán favorablemente al resto de las alumnas y los alumnos. Lo que se busca es conformar comunidades educativas comprometidas en el mejoramiento continuo de la calidad y equidad educativas, Reflejado en el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de sus diferentes actores. Asume que en tu salón tienes un alumno con capacidades sobresalientes y otro alumno con discapacidad, ¿Cómo harías para integrarlos a tu grupo?

**Situación problemática reflexiva 3**

El jueves 23 de Febrero del 2006, fueron publicadas las Reglas de Operación del Programa de Educación para Niñas y Niños migrantes.

Actualmente, el Sistema Educativo Nacional afronta distintos obstáculos para ampliar y mejorar la oferta educativa dirigida a las familias de jornaleros agrícolas migrantes, entre los que destacan: insuficiencia de recursos financieros, la carencia o precariedad de aulas para la enseñanza, el inadecuado perfil de los docentes, la falta de un modelo educativo pertinente, la constante movilidad de la población determinada por los periodos de siembra y cosecha, la caída de los precios y las condiciones climáticas, la dificultad para determinar el numero de unidades familiares que migran y sus periodos de permanencia. En cada lugar, la diversidad étnica y lingüística que se manifiesta mas ampliamente en las zonas de atracción y, especialmente, la incorporación de las niñas y los niños desde muy temprana edad al trabajo agrícola asalariado.

Tú participas en un grupo de estudio en tu escuela y tienes esta problemática, ¿qué propones para acreditar la educación básica en los niños migrantes en México?

**Situación problemática 4**

El jueves 23 de Febrero del 2006, fueron publicadas las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad.

Una Escuela de Calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una escuela que procura la operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una escuela de calidad es una comunidad educativa integrada y comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida

En tu escuela y con tu grupo se te pide implementar un Aula de Calidad, bajo el espíritu de escuelas de calidad, ¿Qué harías?







### **Anexo 11**

#### **Guía para la Observación de los Niños en el Aula donde se realizan las prácticas docentes**

*Propósito de la observación:*

- *Percibir la disposición de los niños hacia el profesor en formación*
- *Percibir la orientación del plan de clase en función de la conducta de los niños*
- *Percibir la forma en que el profesor en formación interviene en la conducta de algún niño en particular*

*Características que deben incluirse en la observación:*

- 1) *El contexto, ¿Cómo es el medio ambiente físico?, ¿Qué elementos definen el contexto?, ¿Qué tipos de comportamientos promueve o previene el contexto?*
- 2) *Los participantes, describir la escena, cuantas personas hay y que roles asumen, ¿Qué los hace estar juntos?*
- 3) *Actividades e interacción, ¿Qué sucede?, ¿es posible definir una secuencia de actividades?, ¿cuál es la interacción entre las personas y las actividades?*
- 4) *Frecuencia y duración de la situación observada, ¿Cuándo inicio la situación?, ¿Cuánto tiempo duro?, ¿es una situación recurrente o es única?*
- 5) *Factores sutiles como actividades informales y no planeadas, significado simbólico y connotativo de las palabras, comunicación no verbal, y situaciones que no pasan cuando deberían suceder.*

## *Anexo 12*

### *Guía para el análisis de documentos portafolio*

1. *Identificación de las unidades de análisis.*
2. *Organización de las unidades de análisis en las dimensiones e indicadores determinados*
  - *En la dimensión reflexiva personal: Auto percepción profesional (Birgin et al., 1998), comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolis y Dunlap., 2004), creatividad (Schön, 1998), observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997) y toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001).*
  - *En la dimensión reflexiva interpersonal: compartir experiencias con otros (Weimer, 2003), actitud receptiva hacia otros (Waughn, 2000), capacidad de diálogo (Stokes, 2003) y acciones de mejora después de la confrontación (Figueroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004).*
  - *Los indicadores de estudio para la dimensión reflexiva institucional son: postura de indagación frente al liderazgo (Cochran- Smith et al., 2003), desarrollo de una visión compartida con el grupo (Day, 2000), pensamiento crítico (Stenhouse, 1987)*
  - *En la dimensión reflexiva social se estudian los indicadores siguientes: iniciativas de mejora al contexto social de la práctica (Giroux, 1997), concepción del impacto social de la propia práctica docente (Winn, 2001 y Rosas, 2001).*
- 2) *Determinación de patrones regulares y repetitivos, mediante la contabilización de frecuencias.*

3) *Construcción de hallazgos y conclusiones.*

**Anexo 13**

**Ejemplo de Matriz de Análisis de Datos**

**MATRIZ DE ANALISIS DE LOS DATOS**

<b>Entrevistas</b>	<b>Fuentes de Información</b>	<b>Directivos y asesores</b>	<b>Fecha:</b>
<b>CUALIDADES REFLEXIVAS</b>	<b>Directivo</b>	<b>Asesor 1 Matutino P</b>	<b>Asesor 2 Matutino sp</b>

	<b>DIMENSION PERSONAL</b>			
1	Auto percepción profesional			
2	Comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje			
3	Creatividad			
4	Observación reflexiva de los alumnos			
5	Definición de situaciones problemáticas			
6	Toma de decisiones			

*Anexo 14*

*Propuesta de aplicación de instrumentos en la Escuela Normal Miguel F. Martínez*

<i>Período Escolar Febrero-Julio 2006</i>	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
<i>Organización de actividades</i>							
<i>Presentación del estudio al grupo</i>							
<i>Construcción de Portafolios de Trabajo (dar seguimiento)</i>							
<i>Preparación de Portafolio de Evaluación (dar seguimiento)</i>							
<i>Preparación de Portafolio de Presentación (dar seguimiento)</i>							
<i>Observaciones a los niños</i>							
<i>Análisis de documentos portafolio y literatura</i>							
<i>Entrevistas a directivo</i>							
<i>Entrevistas al tutor</i>							
<i>Entrevistas a Alumnos</i>							
<i>Entrevistas al profesor</i>							

## Referencias

- Airasian, P., y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de auto evaluación del profesorado*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero
- Airasian P. y Walsh M.. (1997). *Constructivist cautions*. Phi Delta Kappan, 78, 444-450.
- Alonso, F. (2004). *Página de WEB, Seminario de Análisis del Trabajo Docente II*. Universidad Virtual, Tecnológico de Monterrey.
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.
- Ashford, A., y Deering, P. (2003). Middle level teacher preparation: the impact of the portfolio experience on teachers professional development. Recuperado el 28 de agosto del 2005, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el Siglo XXI*. Recuperado el 18 de Septiembre del 2004, de <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Baker, M. y Foote, M. (2003). Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: el fin del ingenio. En A. Hargreaves (ed.) *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp.89-113). Barcelona, España: Octaedro.
- Barquin, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Becerril, S. (a.1999) *Comprender la práctica docente*. México: Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Becerril, S. (b.1999) *Comprender la práctica docente*. Categorías para una interpretación científica. México D. F.: Plaza y Valdez.
- Bidwell, C. (2001). Analyzing schools as organizations: Long term permanence and short term change. *Sociology of Education*, 100-114.
- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*. Buenos Aires: Troquel Educación.

- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado*. Buenos Aires: Troquel.
- Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in higher education*, 24 (3), 315-332.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Bordas, M., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Brooks, J. (1990). Teachers and students: constructivists forging new connections. *Educational leadership*, 47, 325-335
- Bruno, J. (2000). Teacher temporal orientation and management of the urban school reform and change process. *Urban Education*, 35 (2), 141-164.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Capraro, M. (2003). Electronic teaching portfolios: technology skills + portfolio development = powerful preservice teachers. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Education Resources Information>.
- Challis, M. (1999). AMEE Medical Education Guide No. 11 (revised) Portfolio- based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher* 21 (4), 370-387.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging student's critical thinking in learning creative dance. *Research Quaterly for Exercise and Sport*.
- Christensen, R., Garvin, D., y Sweet, A. (1991). *Education for judgement*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, España: Akal.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S., y Lieberman, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora continua*. Barcelona, España: Octaedro.
- Coll, C. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó.

- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Danielson, C., y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty first century: time to renew the vision. En *Teachers and teaching: theory and practice* (101-115).
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 67-83.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education, selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Díaz Barriga, A., y Inclán, C. (2000). La formación de profesores para la educación primaria en Iberoamérica. *Perspectivas Docentes*, 29-49.
- Ellet, Ch. y Teddlie, Ch. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128, Netherlands.
- Enciclomedia (2005). *¿Qué es Enciclomedia?* Recuperado el 22 de Agosto del 2006 del sitio Web <http://www.enciclomedia.edu.mx/>
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., y Allen, S. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry. A guide to methods*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Escuela Normal Miguel F. Martínez (2005). *Información institucional*. Recuperado el 19 de Octubre del 2005, del sitio Web de la Escuela Normal Miguel F. Martínez <http://enmfm.org/>
- Esteve, J. (1998). *La aventura de ser maestro*. Cuadernos de pedagogía, 266, 46-50 .
- Esteve, J.(2002). La vertebración académica de la formación inicial del profesorado. *Estudios sobre Educación*, 11-33.

- Estrada, P. (2005). The courage to grow: A researcher and teacher linking professional development with small- group reading instruction and student achievement. *Research in the teaching of English*, 39 (4), 320-365.
- Fecho, B., Price, K., y Read, C. (2004). De Tununak to Beaufort: taking critical inquiry stance as a first year teacher. *English Education*, 36(4), 263-278.
- Fernández, M. (1995). *La profesionalización del docente* (Segunda ed.) México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Fernández, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- Fierro, C. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Sinéctica*, 22, 3-10.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Maestros y Enseñanza, Paidós.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX, 117-142.
- Fisher, D., Sax, C. y Grove, K. (2000). The resilience of changes promoting inclusiveness in an urban elementary school. *The Elementary School Journal*, Chicago, 100 (3), 213-227.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*; Bloomington, 81, 581-584.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (Tercera edición). Teacher College Press, N.Y.
- Fullat, O. (1983). *Filosofía de la educación*. Barcelona: CEAC.
- García, J. (1993). *La formación permanente del profesorado*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gerber, S., Scott, L., Clements, D., y Sarama, J. (2005). Instructor influence on reasoned argument in discussion boards. *Educational Technology, research and development*, 53, 25-40.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Goldstein, J. (2004). Making sense of Distributed Leadership: The case of Peer Assistance and Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26,173-198.
- González, A. (2004). *El desarrollo de competencias didácticas a través de una página de WEB con ABP en alumnos de la licenciatura en educación primaria*. Universidad Virtual, Tecnológico de Monterrey.
- Gómez, C. (2002). Tendiendo Puentes: Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Sinéctica*, 21, 44-50.
- Grupo de Tecnologías Educativas (2003). Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes en el aula. Una aproximación para la formación de docentes en ejercicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII (3), 125-146.
- Guerra, D. (2003). Enseñanza tecnológica y desarrollo humano. En Solana, F. (comp.) *Educar ¿para qué?* Distrito Federal, México: Limusa
- Guerrero, A. (2003). Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil. *Revista de Educación*, 332, 383-406.
- Halverson, R. (2004). Accessing, documenting and communicating practical wisdom: the phronesis of school leadership practice. *American Journal of Education*, 111, 90-122
- Hernández, A. (2000). Un docente para una sociedad en evolución permanente (consideraciones en torno al pensamiento tácito del docente). *Revista de Educación*, 322, 373-386.
- Honebein, P.C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional desing*. Englewood Cliffs, N.E.. Educational Technology Publications.
- Hutchinson, S., y Lovell, C. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journal in higher education. *Research in Higher Education*, 45(4), 383-403.
- Jordán, J. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, LXI (224), 153-172.
- Keig, L. (2001). The role of faculty in assessing colleagues teaching. *The Journal of Higher Education*, 72, 612-620.

- Keller, C., y Duffy, M. (2005). I said that? how to improve your instructional behavior in just 5 minutes per day through data based self evaluation. *Teaching Exceptional Children*, 37, 36-40.
- Kelli, T., Lamson, S., y King, A. (2001). *Training teacher candidates to create web-based electronic professional practice*. Documento presentado en Annual Meeting of the Association of teacher Educators. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Kennedy, M (2000). Learning to teach in a different culture. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6, 75-100.
- Kerka, S. (1998). *New perspectives on mentoring*. ERIC Digest 1994. Recuperado en Marzo 5, 2006, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Kerlinger, F y Lee H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales*. Distrito Federal, México : Mc. Graw Hill.
- Kolis M. y Dunlap, W. (2004). The knowledge of teaching: the k3p3 model. *Reading Improvement*, 41, 97-108.
- Lamson, S., Kelli, T., Aldrich, J., y King, A. (2001). Assessing pre-service candidates web based electronic portfolios. Documento presentado en la Reunión Anual de la Asociación de Educadores de Profesores. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Education Resources Information Center>.
- Lasley, T., Bainbridge, W. y Barren, B. (2002). Improving teacher quality: Ideological perspectives and policy prescriptions. *The Educational Forum*, 6, 14-26.
- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C., y Secules, T. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology, research and development*, 47, 43-63.
- Lincoln E. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California, Estados Unidos : Sage Publications.
- Lueddeke, G.. (1999). Toward a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education. *The Journal of Higher Education*, 70, 235-260.
- Mc. Bee, M. (2004). The classroom as laboratory: an exploration of teacher research. *Roepers Review*, 27, 52-59.
- Mc. Kernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo*. Madrid, España: Morata.

- Mc Neil, L. (1999). *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- Merriam, S. (1989). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Inc.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. San Francisco, Estados Unidos: Sage Publications Inc.
- Miron, L. (2002). The zen of revolutionary pedagogy: Is there a middle path? *Educational Theory*, 52, 359.
- Molinsky, A. (1999). Standing down the edges: Paradoxical impediments to organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Sciences*, 35, 8-24.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Barcelona, España : Paidós.
- Morrow, R. y Torres, C. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical pedagogy and transformative social change*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Olsen, D. (1999). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 120, 347-355.
- Parini, J. (2005). The considerable satisfaction of two pages a day. *The Chronicle of Higher Education*, 51, 5.
- Paris, S., y Ayres, L. (1999). *Becoming reflective students and teachers*. Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Pecheone, R., Pigg, M., Chung, R., y Souviney, R. (2005). Performance assessment and electronic portfolios: their effect on teacher learning and education. *The Clearing House*, 78 (4), 164-177.
- Phye, G.D. (1995). Teachers content knowledge. *The new curriculum standards, and student thinking in the social students*. Documento presentado en la Reunión del Consejo Nacional para Estudios Sociales. Chicago, Illinois.
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (2001). Consultado el 23 de Agosto del 2005, de <http://pnd.presidencia.gob.mx/>

- Programa Nacional de Educación 2001-2006: por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI. (2001). Consultado el 20 de octubre de 2001, de <http://www.sep.gob.mx/>
- Quay, J. (2003). Experience and participation: relating theories of learning. *The Journal of experiential education*, 26, 105-113.
- Ramírez, M. S. y García, I. (1997). Modelo sistémico de evaluación para la autoformación del docente universitario. *Sociedad Académica*, 10(5), 39-44
- Red Normalista (2005). *Reforma Normalista. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado Octubre 19, 2005, del sitio Web de la comunidad normalista [http://normalista.ilce.edu.mx/reforma\\_nor/](http://normalista.ilce.edu.mx/reforma_nor/)
- Red Normalista (2006). *Resultados de la aplicación del examen general de conocimientos para alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en el Estado de Nuevo León. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 18 de Abril del 2006, del sitio Web de la comunidad normalista [http://normalista.ilce.edu.mx/reforma\\_nor/](http://normalista.ilce.edu.mx/reforma_nor/)
- Rodríguez, J. (2000). Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 439-458.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, 9-58.
- Ross, H. (2002). The space between us: the relevance of relational theories to comparative and international education. *Comparative Educational Review*, 46, 407-422
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2004). *Evaluación de la docencia*. Perspectivas actuales. Distrito Federal, México: Paidós.
- Rugarcía, A. (2001). Principios metodológicos para educar. *Magistralis*, 9-38.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LX, 543-558.

- Sargent, T., y Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49, 173-206.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona, España: CEAC.
- Secretaría de Educación Pública.(2004). Reglas de operación del programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales. *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, Abril 1 del 2004 pp. 1-18.
- Seda, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII, 105-128
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España : Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, España: Paidós
- Serafini, F. (2002). *Reflective practice and learning*. Primary Voices K-6, 10, 2-8.
- Senne, T., y Rikard, L. (2003). The teaching portfolio as a developmental intervention: promoting developmental stage growth in physical education teacher candidates. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* 294, 275-300.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stein, M., Schwan, M., y Silver, E. (1999). The development of professional developers: learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69, 237-270
- Stokes, L.(2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Octaedro
- Strudler, N., y Wetzel, K. (2005). The diffusion of electronic portfolios in teacher education: issues of initiation and implementation. *Journal of Research on Technology in Education*, 37, 411-422.

- Takona, J. (2003). Portfolio Development for teacher candidates. *ERIC Clearinghouse on assesment and evaluation college park md*. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Thibodeau G. y Hillman, S. (2003). In retrospect: Teachers who made a difference from the perspective of preservice and experienced teachers. *Education*. 124, 169-175.
- Touriñan, J. M. (2003). Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, 332, 213-231.
- UNESCO (1994). *¿Qué formación para los maestros?* Paris, Francia : Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado el 8 de agosto del 2001 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>
- UNESCO (2001). *Teacher Education Through Distance Learning*. Recuperado Octubre 30 del 2005, del sitio Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124208e.pdf>
- UNESCO (2003). *An european agenda for change for higher education in the 21st century*. Recuperado Octubre 30 del 2005, del sitio Web [http://www.unesco.org/education/wche/erupe\\_workingdoc.shtml](http://www.unesco.org/education/wche/erupe_workingdoc.shtml)
- Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México, D.F.: Trillas.
- Villaseñor, G., y Ramírez, M. S.(2004). Estrategias para el desarrollo de una red de colaboración interinstitucional en México sobre objetos de aprendizaje a través de internet 2. En *Memorias del Congreso Virtual Educa (CD-ROM)*. Barcelona.
- Villegas, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Recuperado el 30 de Octubre del 2005, del sitio Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Waughn, R. (2000). Towards a model of teacher receptivity to planned system wide educational change in a centrally controlled system. *Journal of Educational Administration*, 38, 350-363.
- Weimer, M. (2003). Focus on learning, transform teaching. *Change*, 35, 49-58.

- Whithaus, C. (2002). *Electronic Portfolios and critical pedagogy*. Documento presentado en la Reunión Annual del Consejo Nacional de Profesores de Inglés. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Winn, S. (2001). Social Foundations approach to educational psychology: basis for educating the critical reflective educator. *Educational Foundations*, 15(2), 7-23
- Wilson, R. (1998). Project seeks to help colleges use peer review to evaluate teaching. *The Chronicle of Higher Education*, 44(19) pg. A14, 1pg.
- Wojtila, K. (1999). *Educación en el Amor*. México: Diana
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.