



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Procesos de Autorreflexión de los Docentes de la Escuela Secundaria
Técnica No. 73 y la Transformación de su Práctica**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en procesos de Enseñanza y Aprendizaje

presenta:

Ma. De la Paz Obregón Zúñiga

Asesor tutor:

Adriana Margarita Huerta Gómez

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

Saltillo, Coah. México

Abril del 2011

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

[Título académico]. [Nombre completo del asesor] (asesor)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

- A Dios que ilumina mi camino y guía mis pasos, porque solo puedo decirle: Gracias.
- A mi padre, que con su dedicación y apoyo incondicional ha hecho posible la realización de este gran proyecto.
- A Adán y Alejandrina, mis hijos, porque me han acompañado en el sendero de mi vida.
- A Tere, mi hermana, porque ha sido un ejemplo de vida y lucha.
- A mis hermanos, por el cariño y respeto.

Agradecimientos

- A mi tutora, quien me acompañó y apoyó con su experiencia y paciencia en todo momento.
- A mis compañeras y amigas Delia, Mélida, Altagracia y Maruja que siempre están presentes.
- A mi comunidad, que lucha por superar las vicisitudes que la vida cotidiana le presenta.

Procesos de Autorreflexión de los Docentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 y la Transformación de su Práctica

Resumen

El proyecto Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información, constituye el marco de esta investigación que se refiere a La reflexión de la práctica docente. Este estudio se realizó en el nivel de secundaria y tiene como objetivo principal identificar de qué manera los procesos de reflexión que realizan los docentes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 73, transforman su práctica educativa. La recolección de información referente a esta temática se hizo mediante entrevistas a la muestra seleccionada y la observación directa a sesiones de clase. Con el fin de realizar el análisis correspondiente, los datos se organizaron en seis categorías y sus respectivos indicadores, de tal manera que se lograra dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos propuestos. Los principales hallazgos se refieren a que la reflexión de la práctica docente que se realiza es asistemática, no formal. Que existe un vacío en la sistematización de la autorreflexión como proceso imperativo, y la consecución de una transformación en el desarrollo de la enseñanza. Se pudo percibir que existe la disposición para llevar a cabo la dinámica de la autorreflexión, pero faltan algunos elementos como el espacio adecuado, el tiempo para trabajar en academias y formalizar dicho proceso con herramientas que aporten un sustento teórico. En este sentido se proyecta que el proceso de la reflexión, por parte del docente sobre su propia práctica, requiere de apoyos por parte de las autoridades, tanto de lineamientos, como de bibliografía referente a las acciones de reflexión.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	5
1.1 Antecedentes	6
1.2 Definición del problema de la investigación	9
1.3 Preguntas de investigación	12
1.4 Objetivos de la investigación	13
1.5 Justificación	13
1.6 Delimitaciones y limitaciones	16
1.6.1 Delimitaciones	16
1.6.2 Limitaciones	16
Capítulo 2. Revisión de la literatura	17
2.1 La reflexión de la práctica docente	18
2.1.1 Conceptualización de la práctica docente	18
2.1.2 Elementos de la reflexión de la práctica docente	19
2.1.3 Rasgos a considerar para la reflexión de la práctica docente	26
2.2 Contexto en el que se realiza la reflexión	26
2.2.1 El aula	28
2.2.2 El entorno social como factor de influencia	30
2.2.3 El colegiado	31
2.3 Interrelación de los componentes de la reflexión	33
2.3.1 Los recursos necesarios para la reflexión	33
2.3.2 Toma de decisiones	35
2.3.3 La acción	36
2.3.4 La evaluación de los resultados	37
2.4 Ventajas y limitaciones	38
2.4.1 Aspectos favorables de la autorreflexión	39
2.4.2 Áreas de oportunidad	39
2.4.3 la capacitación del docente	40
Capítulo 3. Método	47
3.1 Enfoque metodológico	48
3.2 Contexto de una realidad educativa	51
3.3 Diseño de la investigación	53
3.3.1 Fase 1: Participantes	55
3.3.2 Fase 2: Selección de instrumentos	57
3.3.2.1 La observación	57

3.3.2.2 La entrevista.....	59
3.3.3 Fase 3: Recolección de información.....	60
3.3.4 Fase 4: Organización de la información.....	62
3.3.5 Fase 5: Estrategias para el análisis de la información.....	62
Capítulo 4. Resultados	65
4.1 Análisis descriptivo.....	65
4.2 Resultados obtenidos.....	71
4.2.1 Primera categoría: Datos personales.....	71
4.2.2 Segunda categoría: Ideas y concepciones de aspectos educativos.....	74
4.2.2.1 Finalidades de la educación secundaria.....	75
4.2.2.2 Competencias a desarrollar.....	75
4.2.2.3 Significado de alumno.....	76
4.2.2.4 Significado de docente.....	77
4.2.2.5 Significado de familia.....	79
4.2.2.6 Significado de autoridades educativas.....	80
4.2.2.7 Significado de entorno.....	81
4.2.3 Tercera categoría: Práctica docente.....	81
4.2.4 Cuarta categoría: La autorreflexión.....	84
4.2.5 Quinta categoría: La responsabilidad como docente.....	88
4.2.6 Sexta categoría: Formación docente.....	89
4.3 Presentación de resultados.....	91
4.3.1 Procesos de reflexión del docente en su práctica educativa.....	92
4.3.2 Procesos de reflexión del desempeño del docente en el aula.....	108
4.3.3 Diferentes formas y elementos que los docentes utilizan para la realización de su propia reflexión.....	112
4.3.4 Elementos que impactan en la transformación de la práctica educativa	114
Capítulo 5. Conclusiones	116
5.1 Hallazgos de la investigación	116
5.2 Recomendaciones.....	120
5.3 Debilidades y fortalezas de la investigación.....	122
5.4 Futuras líneas de investigación.....	124
5.5 Conclusiones.....	124
Referencias	126
Apéndices	129
Apéndice A: Modelo para evaluar el propio plan de trabajo.....	129
Apéndice B: Formato para la observación general.....	130
Apéndice C: Formato de guía de observación interna.....	131
Apéndice D: Guía de la entrevista	132
Apéndice E: Cuadro de triple entrada	134

Apéndice F: Código de indicadores.....	135
Currículum Vitae	138

Introducción

La docencia se concibe como la parte esencial de la tarea educativa y, de este modo, los docentes son llamados los protagonistas del servicio educativo. Ante el panorama que ofrece la sociedad del siglo XXI, resulta de gran trascendencia buscar a profundidad la manera en que se está desempeñando el docente en la función encomendada. Los resultados que surjan reflejarán el modo en que está funcionando el ámbito de la educación.

El planteamiento que las transformaciones tecnológicas, sociales, económicas y culturales de las comunidades actuales hacen a la educación, teje una red de necesidades inmediatas de cambios, que difícilmente se pueden lograr, si se atiende solamente a los fenómenos externos. Es necesario dar respuesta a los requerimientos desde el núcleo interno de la tarea educativa: el profesor. Razón por la cual es interesante ver la forma en que el docente percibe el mundo y qué acciones realiza para dar respuestas a la dinámica social.

El presente estudio se centra en el proceso reflexivo del profesor como agente de cambio de la propia práctica. Se divide en cinco capítulos que contienen un acervo organizado sobre la realidad de una sección de la tarea educativa. El primer capítulo expone los antecedentes que envuelven el ámbito escolar. Se plantea la problemática referente a la reflexión que el docente hace de su propia práctica. También se enuncia el problema para, de esta forma, avanzar bajo un proceso organizado en la realización del estudio, siguiendo una meta. Para complementar esta acción se asientan los objetivos del estudio, al mismo tiempo que la justificación que da sustento a las razones por las cuales se lleva cabo y la necesidad de su realización.

Como todo estudio que se hace de una realidad en su dinámica natural, se tienen limitaciones y, debido a esto, es que se circunscribe a un espacio y tiempo señalado en el desarrollo de este primer capítulo.

Con el fin de dar formalidad a la investigación se procedió, en el segundo capítulo, a buscar los antecedentes y sustentos teóricos relativos al tema de la docencia, a las experiencias y estudios que se han realizado en el campo de la autorreflexión del docente, además de complementar con algunos temas de elementos que influyen directamente en la actividad de la reflexión docente.

Se muestra, también información que tiene que ver con algunos elementos propios de la tarea educativa como las concepciones que el docente tiene de sí mismo en el ámbito escolar, la forma en que concibe al alumno, las finalidades de la escuela, la influencia del entorno familiar y social, entre otros aspectos que se constituyen como aspectos relativos al tema. Se presenta información de apoyo para comprender el por qué de la necesidad de realizar la autorreflexión, los componentes de la misma y la trascendencia hacia la tarea en el espacio áulico.

Se consideraron conceptos de autores para basar y unificar criterios en el manejo de algunos elementos que apoyaron el estudio. Al mismo tiempo se valoró la importancia de llevar a cabo un proceso formal de la autorreflexión, lo mismo que las limitaciones que existen en el campo para que se dé, considerando la realidad imperante.

En el tercer capítulo se describió la realidad del entorno en el que se llevó a cabo el estudio, el contexto de la escuela, sus características, las expectativas y las necesidades a cubrir como parte del engranaje de una institución social que es la escuela. Este apartado proporciona un marco de la realidad en la que se encuentra inmersa la población muestra, lo que permite comprender las razones de la actuación de los docentes.

La metodología que se adoptó para la realización del estudio, se describe considerando los elementos propios de esta temática, como lo son el diseño de la investigación, la selección de los participantes de acuerdo a las características y la disposición para compartir en el desarrollo del estudio. Los instrumentos para la recolección de datos, es otro de los elementos que se señalan en este espacio, además se explica la forma en que fue organizada la información para llevar a cabo la interpretación adecuadamente. Un aspecto más, responde a las estrategias utilizadas para realizar el análisis de las aportaciones hechas por los participantes.

El cuarto capítulo aborda un análisis descriptivo de la información recabada, se describen los resultados organizados en categorías con sus respectivos indicadores. Cada uno corresponde a los elementos propios de la reflexión del docente, y mediante su tratamiento se pretende conducir hacia las respuestas a las preguntas de la investigación planteadas para el presente estudio. Se procede a la presentación de los resultados con una estructura que se basa en los objetivos planteados para el presente estudio.

Finalmente, en el capítulo quinto se concluye con la presentación de los principales hallazgos realizados durante el desarrollo de este proceso, continuando con las recomendaciones que surgieron de la interpretación de la información recabada. Como estudio aplicado en una realidad que no se detiene, se pudieron observar algunas fortalezas y ventajas que se dieron ante la realización de este proceso, al igual que las debilidades con la finalidad de que sean tomadas en cuenta para afinar y corregir detalles en futuros estudios.

A manera de conclusión general se cerró el capítulo con la idea de dejar líneas de investigación para futuras investigaciones, con temas que valdría la pena considerar, dando seguimiento al proyecto de la mejora de la calidad educativa en nuestro país. Además se da una conclusión de todo el desarrollo del estudio.

La idea de llevar a cabo este proyecto responde a la necesidad de explorar en el campo educativo, específicamente en la realidad que impera al interior de la dinámica esencial: el proceso de enseñanza, es decir, la tarea del docente dentro del espacio escolar. Existe la preocupación por atender a las necesidades planteadas por la sociedad que reclama personas formadas con habilidades para manejarse en el ámbito productivo. Se busca que las nuevas generaciones sean propositivos y resolutores de problemas, que den respuestas claras eficientes y eficaces a las situaciones que se les presenten.

Ante esta perspectiva, se pretende conocer la forma en que los docentes han adoptado esta tarea, de ahí surgen otras situaciones que pueden vislumbrarse mediante la recolección de la información pertinente para el estudio. Es posible comprender y observar otros aspectos que enriquecen el estudio, se dan como una aportación secundaria, pero dejan puertas abiertas para investigaciones posteriores.

Considerando los objetivos que se propusieron para la investigación, se plantean las respuestas, de acuerdo a los resultados obtenidos. La identificación de los procesos de reflexión que los docentes realizan de su propia práctica obtuvo como respuesta las diversas formas en que el docente realiza este proceso, los elementos que toma en cuenta, los espacios y tiempos en que lleva a cabo esta tarea. Los resultados en el aprovechamiento académico obtenido de la clase arrojaron información útil para continuar con estudios posteriores que profundicen en este sentido, dado que resulta de

gran importancia estudiar la relación directa entre los procesos reflexivos y su impacto en el aprendizaje.

En cuanto a las formas de reflexión que realizan los profesores, se pudo constatar que existen tantas como maestro hay, según la información recabada para este efecto. La reflexión del profesor tiene implicaciones que abren la oportunidad de concebir la complejidad de los quehaceres educativos, dado que el docente debe considerar aspectos de diversa índole para la realización de su práctica escolar y la reflexión que haga de la misma.

Otro de los objetivos propuestos corresponde al impacto que tiene la reflexión de la práctica docente en la transformación de la misma. Resulta de importancia relevante estudiar esta situación, tomando en cuenta que la educación, al igual que los demás ámbitos sociales tiene ante sí la tarea de dar respuesta a la realidad que impera en la sociedad.

El estudio manifiesta el proceso que se siguió, desde el planteamiento de una necesidad, como lo es la reflexión del docente sobre su propia práctica, hasta el cierre con los resultados obtenidos, con su respectiva organización y análisis, concluyendo con las respuestas a las preguntas planteadas. Para ello, hubo un procedimiento propio de la metodología en un enfoque cualitativo, se contemplaron aspectos reales, cotidianos, existentes en la realidad de una escuela que, como muchas en el país, lucha por dar resultados adecuados a las exigencias de la sociedad.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se abordan los aspectos referentes al contexto de la investigación, se presenta un marco general en el que se incluye la práctica docente como un elemento de la educación formal que requiere de un análisis para ser comprendida, tanto por el docente como por el investigador, y dar respuesta así, a una serie de cuestionamientos que surgen en el campo correspondiente. Dadas las circunstancias sociales que rodean al ambiente educativo en los albores del siglo XXI, conviene una revisión del escenario en el que se ubica la temática de este estudio, incluyendo los actores participantes y el contexto social en todo lo que implica.

Se plantean los antecedentes que aportan elementos relacionados con el tema de la reflexión del docente sobre su propia actuación en la función que desempeña.

Se presenta también, la problemática que es sujeta a estudio y para la cual se buscan respuestas mediante este proceso. Se plantea que una de las formas de acceder a lo que el maestro realiza y saber de sus pensamientos y sentimientos reside en acudir al campo de lo real, a través de la selección de personas que pueden aportar la información necesaria para vislumbrar lo que acontece en la realidad educativa vista desde la perspectiva del docente.

En otro apartado de este capítulo están presentes, tanto la pregunta general de la investigación ¿De qué forma los procesos de reflexión que realizan los docentes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 “Profr. Oscar Flores Tapia” de la ciudad de Saltillo, Coahuila, transforman su propia práctica docente? Que es la que guía el desarrollo del estudio, como las preguntas específicas que de ahí se desprenden y que se pretende sean respondidas mediante los datos que se obtengan, a fin de establecer la relación entre los indicadores y aspectos considerados como parte de la dinámica de la reflexión del docente sobre su práctica en los ambientes de aprendizaje. La guía de estos cuestionamientos conforma la ruta y delimita los aspectos a tomar en cuenta para llevar a buen término el presente estudio.

Con respecto al apartado de los objetivos de investigación, se busca dar una luz que proporcione elementos claros y reales sobre la forma en que el maestro lleva a cabo su reflexión (en el caso de que haya) y, qué aspectos considera, independientemente de si

es formal o informal su proceso, con la finalidad de relacionar el procedimiento con los resultados que se obtienen en su práctica.

Las razones de plantear este estudio se explican en la justificación, parte de este capítulo expone la importancia y trascendencia del porqué de esta temática y los alcances que se vislumbran al abordarla.

Otro apartado señala las limitaciones y las ventajas a las que se enfrenta el investigador al momento en que se desarrolla el estudio y que se encuentran fuera del alcance para ser solucionadas por él mismo. En cuanto a la delimitación se expone de manera específica la ubicación temporal y espacial, la temática y la población de estudio.

Estos apartados contienen la contextualización general de la investigación, ubicándolo en el tiempo y en el espacio en que se lleva a cabo, de tal manera que el lector pueda captar la idea de la necesidad de rescatar los procesos incipientes o formales que el maestro de grupo realiza para su reflexión en cuanto a su trabajo con los grupos.

1.1 Antecedentes

La educación a través de la historia ha tomado múltiples formatos para realizarse; la transmisión de conocimientos de una generación a otra y la formación de los individuos, se plantean de maneras muy diversas; cada circunstancia social propone al ámbito educativo los requisitos para la formación de las nuevas generaciones.

La dinámica del siglo XXI muestra realidades que hasta hace algunas décadas eran casi inconcebibles; las circunstancias que conforman las sociedades actuales forman parte de diversos ámbitos de la sociedad misma. Desde la economía, la política, la cultura y la cotidianeidad que caracterizan una comunidad determinada, hasta los lazos que las unen y las globalizan.

Con el fin de dar cumplimiento a las funciones asignadas a la educación y que estén en concordancia con la dinámica de la sociedad actual, se ha de pensar en nuevas concepciones de la tarea educativa, del educando, del educador y del ambiente de aprendizaje y de la enseñanza, de tal forma que las tareas realizadas sean coherentes con las necesidades demandadas.

La dinámica de la escuela del siglo XXI en nuestro país, se ha transformado: los requerimientos que plantea para ser atendidos han ido variando conforme se asume una nueva actuación. Las actividades que se realizan en los espacios destinados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje toman sentido de correlación con los requerimientos de la sociedad. Para ello, los docentes han de tomar una actitud que sea coherente con los nuevos planteamientos, lo que conduce a que hagan un análisis de las circunstancias que se presentan en el entorno en el que se desenvuelven.

Las tendencias económicas, políticas, sociales y culturales permean la forma de actuar en el ámbito educativo, los valores sociales han sido reestructurados y la comunidad se percibe desde otra perspectiva, de tal manera que las actividades propias de los ambientes de aprendizaje toman un rumbo diferente, “La enseñanza y el trabajo de los maestros y maestras se verá afectado en la medida en que se modifiquen las condiciones y los valores sociales” (Hargreaves, 2005, p. 13).

Una de las consecuencias de la transformación social es la responsabilidad que se le ha dado al docente para formar a las nuevas generaciones considerando la dinámica presente y futura de las comunidades inmediatas y en su perspectiva globalizada. Es necesario tomar en cuenta que al darse un cambio en el ámbito de la educación se replantea la función del docente, “Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves, 2005, p.12). El profesor debe repensar su práctica docente para darle un sentido en el que converjan sus percepciones y la realidad que se le muestra.

Como agente educativo, el docente ha sido protagonista de grandes transformaciones de la sociedad misma, sin embargo, esta función se ha visto transgredida debido a que los grandes cambios que la sociedad ha mostrado en las últimas décadas, no se generaron en la escuela.

Además de eso, el docente ha sido foco de ataques por parte de quienes no han asumido su propia responsabilidad. “Uno de cuyos reflejos más evidentes es el aumento de demandas contra profesores por responsabilidad civil, accidentes, agresiones o conductas calificadas como impropias desde otro sistema de valores” (Esteve, 2003, p. 174).

Desde la perspectiva del cambio y las nuevas necesidades, el docente tiene ante sí una función que ha de transformar su actuación en el aula de clases. Su tarea ha de ser observada con el fin de conocer la forma en que reacciona a las nuevas maneras de percibir su tarea con el grupo y, la gran responsabilidad que tiene ante sí.

El docente formula sus propias concepciones de la educación, de su actuación, de los educandos y de la realidad que lo envuelve.

Para dar seguimiento a las tendencias de una comunidad que busca la globalización, que cambia constantemente y que requiere personas con una visión diferente a las de épocas anteriores, surge la Reforma Educativa en Secundaria 2006, cuyo propósito principal consiste en la consolidación de la educación básica en nueve ciclos, en el que no exista una separación que obstaculice la formación del niño.

La asistencia a la secundaria, representa para un alumno, la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias, la formación de una plataforma valoral y la conciencia de su papel en la sociedad. Bajo estas consideraciones el papel del maestro toma un rumbo distinto. La adquisición por su parte, de una estructura diferente resulta compleja si no existen los apoyos adecuados. Además, se debe contemplar que el proceso hacia una nueva dirección, constituye un tránsito lento.

El desarrollo de competencias para la vida que se pretende con la aplicación de la Reforma Educativa 2006, contempla nuevas formas de trabajo en el aula, una perspectiva diferente del docente sobre su propia práctica y la creación de estrategias acordes a los requerimientos actuales con miras a la formación de personas que den respuesta a las problemáticas de una era distinta: digitalizada, globalizada y de rápidas transformaciones.

La educación secundaria ha sido el foco de atención debido a las estrategias de trabajo que se implementan en el aula y, los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de carácter internacional. Es por esta razón, que buscar de qué forma el docente concibe estos elementos, conforma el argumento para describir su manera de desarrollar los propósitos planteados por la Educación Secundaria en el país.

En el nivel de secundaria las necesidades que se exponen responden a situaciones como la edad de los alumnos, es decir, su etapa de desarrollo: la adolescencia, las necesidades de acceso a la fuerza laboral, el ingreso a la preparatoria o carrera técnica, la dispersión de atención de los jóvenes, debido al impacto que los medios masivos de

comunicación han tenido sobre ellos, los videojuegos, entre otros implementos tecnológicos que llaman su atención. La necesidad del uso de herramientas tecnológicas para resolver situaciones cotidianas y, como requisito básico para acceder a la fuerza laboral. Constituye una competencia que se debe desarrollar en los alumnos.

1.2 Definición del problema de investigación

Una de las grandes tareas a nivel nacional es la profesionalización del docente, lo que significa que se ha de preparar al profesor para que sea capaz de asumir las responsabilidades otorgadas, de tal manera que el cumplimiento de las metas educativas sea más factible de lograrse.

Existen programas de actualización que son propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), como son los Cursos Básicos de Formación Continua para Maestros en Servicio, los cuales son impartidos al inicio de cada ciclo escolar, también es posible asistir a los cursos de capacitación a nivel estatal y nacional ofrecidos por los Institutos de Capacitación y Actualización del Magisterio, que existen en cada entidad federativa y cuya misión es promover la actualización permanente de los docentes. Se puede contar con ofertas de universidades particulares para capacitar al docente en diversas áreas que le permiten enfrentar los retos a los que está expuesto.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la capacitación es solamente un elemento para formar al docente, resulta de mayor trascendencia conocer la forma en que asume los ideales que han sido adoptados para la sociedad que se ha formado, lo manifiesta Esteve (2003) cuando propone:

La tesis que defiende, es que, paradójicamente, los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión en conjunto de los avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que he llamado tercera revolución educativa.

Con este marco las conceptualizaciones de la educación han de tomar un sentido diferente, de tal manera que la tarea fundamental del maestro vaya trazando una ruta de adaptación de las actividades realizadas en los espacios de aprendizaje y de las ideas que fundamentan la formación de las generaciones jóvenes. Tal función tiene implicaciones que no resultan sencillas y, para ello procede recurrir a percibir con sutileza, las formas en que el docente asume su proceso de autoaprendizaje y la manera en que adopta un nuevo rol ante la enseñanza.

Asegurar que el maestro tiene la posibilidad inherente a su profesión de cambiar automáticamente, su forma de percibir al mundo y, actuar en consecuencia, resulta aventurado, pues la premisa de que el maestro sería un agente transformador tiene implicaciones que van más allá de una capacitación parcial. Para cambiar el rumbo de la educación es necesario considerar una visión más profunda de concebir al docente, su función y su preparación permanente en torno a la actualización y concientización de su quehacer educativo de frente a una sociedad con demasiadas necesidades que requieren ser atendidas.

La formación de docente lleva en sí misma una filosofía para ser comprendida y asumida, de tal manera que esté en sintonía con la realidad y sus exigencias.

Las formas de convivencia en las escuelas se han ido transformando, los roles asumidos permiten visualizar panoramas muy diversos en los planteles, de forma particular el nivel de secundaria, dado que la Reforma de Secundaria 2006 plantea retos como la formación basada en competencias. Esto equivale a decir que es necesario educar para vivir y convivir en forma propositiva.

Los docentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 “Profr. Oscar Flores Tapia”, de la ciudad de Saltillo, Coahuila, forman parte del gran conjunto de maestros que busca la transformación, la adaptación a los nuevos roles, una nueva concepción de su proceder; reconocen que las generaciones de estudiantes que están llegando a la escuela son distintas a las de hace una década o dos. Sin embargo, no cuentan con los elementos suficientes para llevar a cabo un proceso de retroalimentación que les permita avanzar en dirección a la mejora de sus prácticas escolares. Se envuelven en una dinámica cíclica por la falta de elementos de apoyo para realizar una reflexión de su desarrollo como profesores.

Reconocer los aciertos y desaciertos que tienen, resulta una actividad que pocos realizan, sin lograr aún la transformación efectiva. Hace falta para ello, una estructura que aporte elementos suficientemente profesionales para que los docentes de las distintas áreas accedan a reflexionar sobre su práctica, con un marco de formalidad que le dé confianza y seguridad del trayecto que deberá seguir.

La existencia de una estructura que sostenga las acciones de los docentes que accedan al análisis de su actuación en las situaciones áulicas, constituye una plataforma que apoya las acciones derivadas del proceso de reflexión. Hace falta, para su implementación, la convicción de que es necesaria la autorreflexión para dejar de formar parte de “la rueda” que conduce a la monotonía de la práctica docente.

Existen las academias, equipos de docentes de la misma área, que realizan actividades propias de su especialidad, pero resulta poco o nada significativo el hecho de que se reúnan sin tener contemplada la reflexión sobre su práctica docente, pues la mayor parte de las ocasiones que se reúnen, revisan el funcionamiento de tal o cual actividad y los cambios que se proponen. Es decir, no son aprovechadas para la conformación de un colegiado que vaya más allá de la revisión de actividades realizadas. Se busca que haya mayor profundidad de contenido y acciones sobre la reflexión.

Son distintas las necesidades y se requiere de nuevas formas de práctica escolar. Las metodologías exigen una concepción de educador, educando y práctica escolar más adecuada a la realidad prevaleciente “la formación de competencias exige una pequeña revolución cultural para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación” (Perrenoud, 1997, p.71). Se busca implementar nuevas formas de concebir la formación de las generaciones venideras, desarrollar el pensamiento desde otra visión, más integral, como pensamiento complejo, “proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, por lo cual se enlaza con la vida humana y la relación social” (Morín, 1994^a).

Cómo, entonces, los docentes hacen frente a esta realidad y cúmulo de exigencias, tal vez no han recurrido a la autorrevisión de su propia conciencia de docente, del rol que están jugando y es por ello que los resultados no han sido tan alentadores en las mediciones como Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (Informe PISA),

Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS); se obtienen resultados como *insuficiente* lo que provoca, de alguna manera, la sensación de fracaso, “cuando se trata de evaluar acerca de la significatividad de un contenido, el profesor apenas cuenta con algunos datos para realizar ese juicio” (Gutiérrez, 2009, p.25).

El momento en que sea capaz de realizar su autorreflexión y se vuelva crítico y promotor de su propia práctica docente, resulta de gran importancia para construir una nueva forma de su trabajo escolar. Es necesario, describir estas reflexiones que el docente realiza de sus clases día a día, de sus avances en las formas de disciplinar al grupo, de las ideas que ha puesto en práctica para invitarlos a que lleven a cabo el trabajo y expongan sus resultados, de la utilización de los nuevos materiales, del uso de las TIC's, de sus anotaciones en la bitácora, de las formas en que evalúan, además de otros rasgos que puedan proporcionar información sobre la forma en que el docente va transformando su práctica docente hacia la cumplimentación de nuevas expectativas.

Identificar cada uno de los elementos de reflexión que realiza el docente permite determinar, de una manera más realista, el proceso de adquisición de las nuevas expectativas que se tienen de su desarrollo profesional.

1.3 Preguntas de investigación

Bajo las consideraciones anteriores y resaltando que la forma de pensar del docente sobre su misma actuación genera una serie de alternativas a ser observadas surge la pregunta de investigación:

¿De qué forma los procesos de reflexión que realizan los docentes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 73, transforman su propia práctica docente?

De esta pregunta se generan cuestionamientos más específicos como:

¿Cuáles son los procesos de reflexión que realizan los docentes sobre su propia práctica?

¿Cuáles son los resultados de los procesos de reflexión que realiza, en su desempeño en el aula?

¿Qué procedimientos lleva a cabo el docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 para realizar sus procesos de reflexión?

¿Cómo influye la capacitación recibida por parte de las instituciones educativas como la SEP, en el proceso de reflexión para transformar su práctica docente?

1.4 Objetivos del la investigación

Con la finalidad de establecer espacios que permitan vislumbrar la forma en que los docentes han tomado la tarea encomendada, en medio de situaciones cada vez más complejas, se propone como objetivo principal de esta investigación Determinar cuáles son los procesos de reflexión que realizan los profesores sobre su práctica docente, con el fin de establecer una relación entre éstos y los resultados que se obtienen de esa práctica.

Como objetivos específicos se pretende:

1. Identificar los procesos de reflexión que los docentes realizan sobre su propia práctica.
2. Reconocer los resultados del aprovechamiento académico obtenidos en clase, a partir de la reflexión que el docente realiza sobre su propia práctica.
3. Definir las diferentes formas en que los docentes realizan los procesos de reflexión de su quehacer educativo.
4. Conocer el impacto de la capacitación que recibe el docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 por parte de instituciones como la SEP, para transformar su práctica docente.

1.5 Justificación de la investigación

Ante nuevos paradigmas en todo ámbito social, surge la necesidad de reinventar el trabajo en las aulas, ha pasado a la historia un docente que se encuentra frente al pizarrón como único medio para transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones. Su papel ha cambiado, una formación más práctica y participativa por parte de los estudiantes es la exigencia y, una dirección casi perfecta por parte del docente, colocan a éste último ante funciones de gran responsabilidad, aún cuando en muchas ocasiones no se sabe a ciencia cierta el rumbo que se persigue y lo que se espera de él. Es por eso que el profesor actúa bajo criterios que recibe en forma distorsionada. Así lo percibe Heargraves, (2005),

cuando menciona que el trabajo de los maestros se condiciona a las demandas de la sociedad, que no siempre resultan claras o sencillas, sino contradictorias e inciertas.

La trascendencia de hacer que el docente comprenda cuál es su rol, tiene una relación directa con el papel que desempeñe en su nueva función y, la calidad del proceso. Es el docente quien debe tener de primera mano la información pertinente para dirigir bajo un sentido el camino de la formación de los jóvenes que tiene a su cargo. Las nuevas sociedades requieren jóvenes con una visión más amplia y profunda de mundo y de comunidad, de sociedad y de individualidad, de colaboración y de crecimiento personal; para lo que se solicita al docente una formación con una nueva perspectiva.

La idea de visualizar a los alumnos como integrantes de una sociedad con mayores requerimientos, exigen al maestro formar en competencias de mayor profundidad. Desarrollar habilidades de pensamiento superiores o competencias cognitivas “referidas a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad” (Tobón, 2008, p.32).

El profesor se encuentra en un momento de su carrera con disyuntivas respecto de su actuación, de la perspectiva que él mismo tiene como docente, de la enseñanza, del aprendizaje y de las concepciones de cada elemento que conforma el ambiente de aprendizaje. Para ello se hace necesaria una revisión urgente de lo que sus colegas están haciendo en los espacios de aprendizaje, qué están haciendo con respecto a su propia formación, qué nuevas ideas han implementado, entre otros elementos que el discurso de la educación actual puede aportar. La finalidad es que ingrese al mundo de la interrelación con otras personas que realizan la misma función y de la renovada toma de conciencia, para continuar en el medio de la enseñanza y del aprendizaje. Una tendencia diferente debe ser reconocida, como lo menciona Argudín (2005), es necesario redefinir la tarea del profesor, pero también su desarrollo y formación.

La interrelación que se dé entre los docentes debe ser implementada y dirigida por una institución que respalde las acciones y decisiones que de ahí emanen; por ello la importancia de buscar espacios adecuados para tal fin. Instituyéndose los lineamientos y fundamentos para que un espacio funcione como centro de reunión con carácter técnico

pedagógico, se da la formalidad necesaria para solventar los trabajos que se realicen. Detectar las necesidades y trazar los rumbos requiere de análisis exhaustivos sobre las acciones, dudas, posibles soluciones, directrices de acción y la comprensión del trasfondo de tales reflexiones. Es importante que se mantenga al profesor en constante relación con una perspectiva de su trabajo realizada en ambientes de interacción con los demás docentes, “hay que actuar mejorando la formación continua que reciben nuestros profesores para hacerles capaces de afrontar los retos y las exigencias sociales de esta nueva etapa de la educación.” (Esteve, 2003, p.232).

Incluir al docente en las transformaciones del siglo XXI en todos los ámbitos, permite contar con un avance más heterogéneo con los demás componentes de la sociedad; es la escuela la que puede generar la semilla de los cambios necesarios para hacer frente a los giros que las sociedades globalizadas van dando a pasos agigantados.

La búsqueda de la forma en que los docentes de la institución que participa en el presente estudio, realizan la reflexión sobre su práctica docente y las implicaciones que tiene, apoyan las acciones que se toman para mejorar el proceso educativo, conforma la base de un rumbo hacia la mejora de la práctica docente, de cada uno de los integrantes de la planta de maestros, pues al obtener los resultados se hace posible publicar al interior de la escuela, las posibilidades que ofrece una práctica de autorreflexión.

La escuela secundaria, en general, requiere de mayores apoyos que establezcan la transformación de la práctica educativa, frente a la sociedad de un nuevo siglo, que llega acompañado de cambios acelerados, más aún cuando esos cambios se presentan uno tras otro, en forma acelerada.

1.6 Delimitaciones y limitaciones

Como en todo estudio, existen elementos que favorecen su aplicación y otros que de alguna manera obstaculizan el proceso, en especial si se considera que este estudio se hace en el devenir escolar, los escenarios están constituidos por la realidad que impera en el ámbito educativo en particular como se describe en este apartado.

1.6.1 Delimitaciones

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 73 “Profr. Oscar Flores Tapia” de la ciudad de Saltillo, Coahuila. Específicamente con seis maestras que imparten clase en tercer grado en diversas asignaturas, ellas realizan, de alguna forma, la reflexión de su práctica docente. Su trabajo en la escuela consiste en atender grupos de todos los grados, pero coinciden en el tercer grado. Otro de los factores específicos es el hecho de que cubren diferentes horarios, pero también coinciden en que se encuentran en el turno vespertino. El estudio se lleva a cabo en el ciclo escolar 2010 – 2011. La escuela es pública y maneja el Plan y programas asignados por la Secretaría de Educación Pública, atendiendo a la Reforma de Secundaria 2006.

1.6.2. Limitaciones

Existieron algunos aspectos que pueden ser considerados como obstáculos en el desarrollo de la investigación y no favorecieron un proceso fluido, éstos corresponden a la falta de coincidencias en tiempos y espacios adecuados para la recolección de la información, aunque el tiempo del estudio fue suficiente, pues se realizó en un periodo de diez meses, la limitación se vio reflejada en las interrupciones que hubo necesidad de hacer en las entrevistas, dado que no fue sencillo, por los diferentes horarios con que cuentan las maestras. Además de que no existe en la escuela, un lugar adecuado para llevar a cabo las entrevistas.

Otro factor que limitó la visión y perspectiva del estudio fue la presencia del observador en el campo del estudio, como juez y parte, es decir, tendría una connotación subjetiva, si no se establece una guía de observación.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

En el presente capítulo se aborda lo referente a los aspectos teóricos que envuelven el ámbito de la reflexión de la práctica docente, algunos de esos aspectos se refieren a los procesos de autorreflexión, la influencia en los resultados que se obtienen, los elementos que el docente considera y, más aún, la relación entre el proceso y los logros obtenidos.

Este capítulo se construye con los aspectos teóricos que se relacionan directa o indirectamente con el tema de estudio, en este caso la reflexión del docente sobre su propia práctica. Se pretende aclarar los conceptos que se manejan en torno al proceso de análisis de la práctica docente, para confrontar los aspectos manejados por los autores de este ámbito con los elementos que se obtengan de la investigación. También se incluye cada aspecto o rubro que será contemplado para su análisis y posterior reflexión, a fin de encontrar la información factible de confrontar y así lograr una mayor veracidad y confiabilidad de cada uno de los elementos analizados.

En primer lugar se hace una introducción de los antecedentes, es decir, las opiniones de autores que hacen propuestas en el campo del trabajo del docente, bajo la idea de aportar conocimientos que den marco a la reflexión de la práctica docente.

Posteriormente se abordan los aspectos relacionados con cada uno de los componentes y la interrelación que se da entre ellos, de tal forma que se esquematiza la dinámica propia del proceso de reflexión.

Se resalta la importancia del maestro dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde tiene que realizar procesos de investigación para llevar a cabo una práctica más significativa y que sea acorde a los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

Además plantea que la importancia de realizar un análisis de la propia práctica educativa, a fin de ingresar a la transformación de su misma actuación en el quehacer educativo.

En forma general, se presenta el sustento teórico que respalda la realización de esta investigación, a fin de dar cabida a la práctica que el docente realiza y fomentar la

reflexión de las tareas educativas mediante sustentos teóricos que se dan por sentados dados los estudios que ya han sido realizados.

2.1 La reflexión de la práctica docente

Las implicaciones de la reflexión de la práctica docente conducen a conformar un panorama muy amplio que gira en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la medida en que se dé el proceso de reflexión de la enseñanza, significa que se proponen elementos suficientes para promover el aprendizaje con mejores resultados. En el contexto de la sociedad del siglo XXI, estos procesos deben variar de acuerdo con los requerimientos planteados, con el fin de formar a las nuevas generaciones como agentes de cambios, como promotores de nuevos paradigmas, como generadores de soluciones.

2.1.1 Conceptualización de la práctica docente

En este sentido se considera que la reflexión de la práctica docente toma su importancia y se define como “un proceso de aprendizaje sobre mi labor, por tanto es un proceso largo, de continuo cambio que me va a llevar a quedarme con algunas cosas, desechar otras...” (González, 1997).

Para continuar con la búsqueda de otros elementos que aporten a la temática en torno a la reflexión de la práctica docente, se agrega que ésta “descansa en el supuesto de que el docente actúa en clase utilizando un conocimiento implícito, formado por esquemas, principios o teorías, que se vuelven renuentes debido a su invisibilidad al cambio. Este cambio puede ser reconstruido mediante la reflexión” (González, 1997).

La reflexión permite realizar interpretaciones actuales de las acciones realizadas mediante un proceso de análisis y búsqueda de alternativas, provocado por el proceso reflexivo.

La importancia de rescatar lo que sucede en el aula o espacios de aprendizaje, se basa en que al docente se le exige una transformación y, ésta se genera a partir de una concienzuda revisión de lo que ha estado haciendo para así, retomar una vía que lo conduzca al logro de otros objetivos.

La tarea no resulta sencilla, implica un proceso de asimilación de un nuevo rol, del desprendimiento de lo que es considerado como algo verdadero y útil. Por ello se menciona el hecho de que “obtener evidencias de la práctica para analizarlas”, va más allá de una simple revisión, implica una serie de acciones y habilidades para las que el docente debe estar capacitado.

El profesor requiere de elementos que le permitan extraer componentes de lo cotidiano y colocarlos en un plano diferente, ajeno, para poder analizarlos con una perspectiva objetiva, de tal forma que se genere un reconocimiento de lo que es posible rescatar y lo que debe cambiarse en beneficio de la misma práctica, dado que resulta difícil este proceso, debe ir en forma paulatina, pero consistente.

2.1. 2 Elementos de la reflexión de la práctica docente

En los apartados anteriores se ha subrayado la importancia de considerar la reflexión del docente sobre su propia práctica; para ellos se abre la posibilidad de establecer bajo qué estrategias se puede hacer la reflexión, de tal manera que sea efectiva y, realmente se dé la transformación.

Dado que los docentes se presentan, como juez y parte, se plantea la necesidad de hacer que la reflexión constituya una alternativa valiosa, tomándola en forma sistemática al diferenciar los elementos que deben ser considerados para que el docente aplique un proyecto de análisis, es decir, una reflexión profunda, inclusiva, amplia.

Para efecto de realizar un análisis completo se consideró la propuesta de la Dra. Lilian Álvarez Arellano (México), Dra. Ilse Brunner (Alemania) y Mtra. Laura-Reneé Lachhein (Suecia), quienes participaron en el Primer Congreso Internacional sobre Formación y Actualización Docente: Retos, Tendencias y Experiencias Exitosas, con la ponencia: Formación Docente y los Retos de la Globalización, realizado en la Ciudad de Monterrey, N. L. (2008), en la que expusieron algunas preguntas básicas para llevar a cabo la reflexión. De ahí se tomaron los elementos básicos a considerar para estructurar las preguntas que se utilizaron en las entrevistas, además de la formulación de las categorías e indicadores para su organización y respectivo análisis. De tal manera que se clasificaron como se muestra a continuación:

1. Revisión de la concepción de educación, alumno, docente, espacio de aprendizaje.
2. Expectativas de la sociedad y expectativas propias.
3. Los propósitos.
4. La metodología.
5. Las técnicas
6. Mi actuación – Educación centrada en el aprendizaje.
7. El espacio de aprendizaje – Ambiente educativo.
8. Procesos de evaluación.
9. Resultados obtenidos.

Para llevar a cabo el proceso de reflexión de la práctica educativa debe realizarse con una serie de preguntas que tendrían que registrarse en forma esquemática para responderlas en la forma más objetiva posible.

Cada uno de estos elementos, al ser analizados mediante cuestionamientos, proporciona información que enriquece la visión que el docente tiene de su misma actuación, a la vez que le permite dimensionar su actuación en el quehacer educativo.

Algunos cuestionamientos son de carácter cualitativo, lo que entorpece en cierto grado la percepción que se tenga, pues puede caer en evaluarse en forma muy suave, presentándose una serie de argumentos, o bien, ser muy enérgico, de tal forma que se encontrará en los extremos.

Otros aspectos pueden ser medidos objetivamente, sin embargo, el docente puede recurrir a pretextar las respuestas sin registrar los argumentos claros.

Ante estas disyuntivas y naturaleza de la autorreflexión, el docente, debe recurrir a establecer el esquema o estructura que le servirá de guía en la reflexión de su práctica, de tal manera que se incluyan los elementos con sus preguntas y posibles respuestas.

1. Revisión de las conceptualizaciones.

Preguntas:

¿Cuál es mi capacidad como docente para hacer evolucionar la práctica docente?

Replantearse sobre la propia actuación profesional lleva a la reflexión de las metas, objetivos y medios para lograrlo.

Hay que reconocer que la transformación surge desde el interior, desde el compromiso del profesorado del alumnado y de la institución, por lo que es necesario que el docente cuente con el espacio y los recursos para llevar a cabo el proceso reflexivo.

El docente debe replantearse su forma de concebir el proceso educativo, al alumno, su función didáctica, su compromiso, “no puede y no debería considerarse que debe limitarse a asumir y aplicar como propias las teorías que le vienen impuestas desde fuera y, que solo tratan de obtener resultados cuantitativos, no tanto educativos” (Álvarez, 2010).

2. Expectativas de la sociedad y expectativas propias

Un aspecto que el docente debe considerar para enmarcar su autorreflexión responde a las expectativas que la sociedad plantea de acuerdo a las condiciones que prevalecen, también es necesario tomar en cuenta las condiciones en que se desempeña la labor educativa.

En la sociedad actual, la comunidad ha puesto en manos de la escuela muchas de las responsabilidades en la formación de las nuevas generaciones, gracias a esta circunstancia el docente se ve agobiado por una serie de aspectos que debe tomar en cuenta para la planeación en la que incluye las competencias a desarrollar, los conocimientos, los valores y cuidado, además, como intención implícita, el desarrollo de los saberes que marca la UNESCO; saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, que conforman el desarrollo integral del educando.

3. Los propósitos

La práctica escolar se vive momento a momento, representa una cotidianidad, los instantes espectaculares forman parte de la tarea diaria.

Las actividades que los estudiantes desarrollan en el aula de clases, llevan dos finalidades, una manifiesta en los propósitos establecidos en los programas y otra que subyace a las creencias del docente, la que se transmite al alumno en forma inconsciente y que tiene diversas formas de comunicarse.

El docente tiene la tarea de recapacitar sobre los propósitos generales de la asignatura o tema general, plantearse las alternativas existentes para cubrirlos y ser conscientes de que las implicaciones son profundas y pretenden lograr diversos objetivos, tanto en relación con el manejo de los contenidos, como el desarrollo de habilidades para

proponer nuevos conocimientos, es decir, las capacidades señaladas en la Taxonomía de Bloom (1956).

Se trata de hacer que el profesor tenga conciencia de la importancia de sus acciones en las pretensiones del nivel educativo por un lado y, las exigencias sociales por el otro lado.

Dejar en claro las intenciones conduce a un mejor entendimiento del papel que está desarrollando en su actuación tanto en el aula directamente, como su trascendencia hacia el entorno. Actualizarse para comprender la nueva realidad social es una responsabilidad que el profesor debe asumir, dado que influye en el enfoque que le dé a los propósitos planteados por los programas del nivel.

El hecho de planificar considerando los elementos y factores que atañen al ambiente de aprendizaje produce una mejora en su comprensión objetiva sobre las acciones que debe llevar a cabo. No es posible vivir la tarea educativa sin una ruta trazada con la visión completa del propósito incluido en un entorno, “muchos profesores sufren un autentico colapso al enfrentarse a las nuevas exigencias de la realidad cotidiana en las aulas, ya que apenas poseen destrezas sociales para afrontar sus responsabilidades, sobre todo en el ámbito relacional y organizativo.” (Esteve, 2003).

4. Metodología

Que el docente cuestione su actuación en el aula, significa la provocación de cierto malestar, si no está preparado para ello, en especial si su tarea prioritaria será juzgada por él mismo. Una introspección, hace que surjan mecanismos de defensa que pueden conducir a proponer una serie de fundamentaciones que entorpecen la autorreflexión.

Resulta pertinente llevar a cabo esta valoración bajo un esquema que señale los aspectos organizativos de la metodología que guían el quehacer educativo. Para reforzar la conciencia de reflexionar sobre el aspecto metodológico es necesario que no pierda de vista, el propósito general que es la transformación de su misma práctica que trascenderá al entorno escolar y social con miras de mejorar.

Reconocer que es necesario que haya un cambio, es la base de la transformación y tal vez, la metodología debe cambiar, al igual que otros elementos, sin que esto signifique que haya necesidad de desechar todo, sino que hay que rescatar lo que se adecue a las

nuevas circunstancias; es necesario que cambie y que sea una transformación de forma y fondo.

Las formas de dirigir las clases, se circunscriben al aula, sin embargo, hay que considerar otros espacios para que se generen nuevos ambientes de aprendizaje. El hecho de que haya cambios en la metodología implica transformaciones en los espacios, tiempos y formas de organizar los contenidos a fin de lograr en mayor medida los propósitos.

5. Las técnicas.

Los caminos y medios que el docente utiliza para apoyar la consecución de los aprendizajes suponen la transformación de los aprendizajes y, por consecuencia la transformación de la educación. Mientras que anteriormente la educación se centraba en el proceso de enseñanza, en la actualidad se concibe el proceso educativo centrado en el aprendizaje. El significado de la educación se ha rescatado de la mera instrucción, lo que sugiere nuevas formas de actuar en el aula o ambiente de aprendizaje.

Los procesos que propician el aprendizaje en las aulas del siglo XXI, exigen otras formas que conduzcan al logro de los objetivos, entre estas nuevas formas se encuentran el Aprendizaje Basado en Competencias, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Promoción de las Inteligencias múltiples, y otros que buscan la implementación de formas que promuevan un aprendizaje significativo considerando éste como: “relación de la información nueva con el conocimiento que ya existe en nuestra memoria a largo plazo” (Ormrod, 2005, p. 252).

Mediante una nueva forma de enseñar se pretende que el aprendizaje gire en beneficio de la formación en competencias. Se busca que el docente comprenda que para que haya un aprendizaje debe existir una “crisis” un problema, de tal manera que se genera la necesidad de aprender y, con ello, lograr el aprendizaje significativo, complementando el proceso de formación en el desarrollo de competencias básicas que conforman un desarrollo integral del ser humano que deberá deambular por el medio social que reclame sus conocimientos y su capacidad de toma de decisiones y actuación.

6. Mi actuación como docente

Seguramente este es el elemento de análisis de mayor complejidad que el docente realiza, pues se pretende que revise su conciencia, en el sentido de sus creencias sobre la

educación, los cambios de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y otros elementos y factores que le atañen directamente.

7. El espacio de aprendizaje – Ambiente educativo.

La realidad de las escuelas del siglo XXI refleja una ruptura entre las necesidades y la falta de elementos necesarios para dar respuesta a esas necesidades. Parece no existir una adecuada relación entre lo que existe en la escuela, las formas de formar a los jóvenes y las exigencias de la sociedad. La llegada de la tecnología a la sociedad en sus diversos ámbitos trata de dar respuesta a los requerimientos, para ello, solicita personas capacitadas para el manejo y la comprensión de dichas herramientas en beneficio de una transformación social. Sin embargo se presenta una resistencia a manejar los implementos tecnológicos, o bien, no hay equipos disponibles en laca centro educativo.

Las aulas, espacios donde se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben ser transformadas en busca de cubrir los requerimientos de las tendencias actuales incluyendo las posibilidades de acceder a la tecnología como un recurso de apoyo para la dinámica escolar “la metáfora organizativa básica de la escuela habrá de experimentar una profunda transformación” (Sancho, 2000, p.57)

Los ambientes de aprendizaje deben recrearse, readaptarse, para que sea un espacio en el que existan oportunidades de aprendizaje, en el que se recreen situaciones problemáticas para dar soluciones a través de un proceso guiado, mediante un plan; es el docente el que debe asumir la nueva conceptualización de su aula y darle un carácter de laboratorio en el que se permita el aprendizaje. Ante la necesidad de dar un giro al trabajo del aula “no interesa solo que lo hagan nuestras acciones, sino también los planteamientos de fondo, desde lo que se realiza, ya que serán éstos los que provoquen cambios en los modos de estar y de proceder en el aula” (Blanchard, 2007, p. 49).

8. Procesos de evaluación.

En forma paralela a la implementación de estrategias de aprendizaje, de técnicas de apoyo y de tareas específicas a los estudiantes, se implementa el instrumento de evaluación, los criterios que se tomarán en cuenta, la rúbrica, de acuerdo a las características del producto o proceso de su realización. Existen algunas propuestas de formas en que se debe evaluar a las que el docente puede acceder, ya sea por Internet o en

las revistas especializadas, algunos autores o las que se establecen por parte de instituciones educativas.

De esta forma se pretende que los procesos de evaluación existan y se busque operativizarlos en la “medición” cuantitativa y/o cualitativa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El proceso de evaluación y la revisión de los resultados de esa evaluación abren la posibilidad de nuevas formas de trabajo, de reconsiderar ciertos elementos y de conocer el avance que los alumnos van logrando. De acuerdo con la Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, institución española de formación en áreas relacionadas con las ciencias del hombre, en el artículo “¿Qué es la evaluación?” (12 de enero del 2011), expresa que la importancia de la evaluación es:

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación que lo que en realidad prescribe y decide de facto el “qué, cómo, por qué y cuándo enseñar” es la evaluación, es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre “qué, cómo, por qué y cuándo evaluar”.

De esta forma el docente debe observar los procesos de evaluación como parte de su quehacer educativo

9. Resultados obtenidos

A través del recorrido de un proceso se pueden perfilar los resultados que se van obteniendo conforme se avanza, esta observación apoya al docente en la dirección que toma el proceso de autorreflexión sobre la práctica docente, ya que ésta de alguna manera, resulta ser una investigación que él mismo realiza, utilizando los instrumentos adecuados.

Los productos de la reflexión se conforman de evidencias, tantas como sea posible: bitácora, formatos, registro, videos, fotografías, entrevistas, encuestas, y otras apreciaciones que se registren para el análisis; existen múltiples elementos que pueden ser considerados para que el docente realice la tarea de autorreflexión, pero no es lo

único. Tomar en cuenta los resultados permite al docente retomar el camino, hacia una mejora en la educación.

2.1.3 Rasgos a considerar para la reflexión de la práctica docente

Con la finalidad de llevar a cabo una valoración del trabajo realizado en el aula es necesario que el docente evalúe su propio plan de trabajo. Existen algunos modelos de evaluación que permiten poner de manifiesto los aciertos y los aspectos que entorpecen el proceso: el docente se desempeña en un contexto diferente, razón por la cual debe desarrollar algunas habilidades que sean compatibles con las exigencias actuales. Una de ellas consiste en reflexionar sobre su práctica y, uno de los elementos que debe considerar para su análisis corresponde a su plan de trabajo. El modelo que se propone en la tabla 1, es presentado por Argudín (2009), en Educación Basada en Competencias. Anexo 1.

En esta tabla se muestran algunos indicadores que permiten al profesor registrar y visualizar objetivamente la conveniencia y la factibilidad de su plan de trabajo, lo evalúa y a partir de ahí, toma decisiones con mayores fundamentos. Los rasgos a valorar le proporcionan una guía de acción, considerar parámetros y replantear sus planeaciones.

Con el análisis de la información obtenida de la aplicación de este modelo, el profesor puede darse cuenta de las posibilidades que tiene de seguir la ruta de transformación de su quehacer educativo a través de una autorreflexión de su práctica docente que sea formal y sustentada.

Otros rasgos que son considerados para contar con elementos suficientes para la reflexión tienen que ver con el carácter técnico de la clase: herramientas didácticas, técnicas de clase, organización del grupo y otras que iluminen el camino de la transformación de la práctica docente.

2.2 Contexto en el que se realiza la reflexión

Que el maestro busque el cambio es válido, pero será de mayor beneficio si el educador lleva a cabo una autorreflexión basada en el análisis del contexto en el que se

desenvuelve. Los aspectos teóricos apoyarán su proceso reflexivo, pero el ubicar la realidad enriquece la reflexión de su práctica.

Una premisa que el docente debe considerar para ubicar al alumno, responde a concebirlo dentro del ambiente educativo como un ser que busca ser transformado y, como un individuo que se reintegrará a la dinámica social “el efecto principal de toda práctica educativa es que el alumno sea educado, transformado, se integre a la estructura social y el enfoque de las competencias es que ocupe en ella un lugar en la producción económica” (Argudín, 2009, p. 26).

Otro componente básico para insertar la práctica docente en el contexto escolar y social, está conformado por las intenciones de la educación misma, es decir, el alumno asiste a la escuela a formarse en distintos ámbitos de su persona, los conocimientos, el saber hacer, resolver y convivir; de acuerdo con estos elementos el docente configura un plan en el que el alumno al ser “formado” sea capaz de reintegrarse a la sociedad como un individuo con las capacidades antes mencionadas.

Para que ese estudiante reciba la formación adecuada, el docente debe reflexionar y someter a una revisión la visión que tiene del contexto en el que el alumno se desarrolla, la cual se verá reflejada en su planeación. Primeramente debe encontrar cómo concibe al educando en el contexto escolar y, posteriormente en el social, pues “educar es socializar mediante conocimientos legitimados públicamente” (Cullen, 1997).

La sociedad reclama individuos que sean capaces de resolver problemas que les aquejan, por lo que el docente debe considerar que sólo entra el alumno por un determinado tiempo para “intervenirlo” y reincorporarlo a una dinámica de la que no se sustrae permanentemente. La “intervención” se concibe como el “conjunto de procedimientos que altera fundamentalmente a los sujetos involucrados en ella” (Duschatzky, 2002, citado por Bixio, 2010, p. 73).

Dicha intervención no es más que la práctica docente que de una forma consciente o inconsciente transforma al individuo, que finalmente llega a una reincorporación que, se pretende, sea beneficiosa.

Un elemento fundamental para que el docente plasme en forma manifiesta el contexto en la planificación es la visión de futuro; no es posible que conciba la “intervención” en el alumno visto “aquí y ahora”, sino que sea capaz de proyectarlo en

el futuro y en contextos más amplios, esta es una de las funciones fundamentales de la escuela, parafraseando a Freire “no basta con proporcionar los elementos básicos, sino que el docente debe propiciar la universalización del conocimiento”, también se entiende cuando dice “es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y “ahora” son casi siempre “allá” para el educando” (Freire, citado por Bixio, 2010, p.69).

2.2 1 El aula

El alumno asiste a la escuela con expectativas muy diversas, que poco o nada tienen que ver con las funciones escolares. Tomar en cuenta esta premisa permite al docente proyectar su tarea en el aula, considerando ésta como el lugar en el que existe un educador y un educando tratando un contenido mediante alguna técnica de enseñanza para lograr el aprendizaje por parte del alumno, es decir, es el espacio en el cual se lleva a cabo la intención del educador: la educación.

Tomando en cuenta las expectativas de transformación, el docente puede ampliar su horizonte a las cuatro paredes del salón de clases, extendiendo el espacio áulico hacia otros que permitan el aprendizaje. Traspasar ese espacio físico le permitirá contemplar nuevos horizontes.

Ante estas expectativas, el docente puede cuestionarse a sí mismo sobre su capacidad para encontrar otros espacios y acciones innovadoras que conducen al objetivo que se pretende.

Algunos de los elementos que se toman en consideración para la reflexión sobre los espacios áulicos, desde la perspectiva del docente se refieren a tomar el aula como:

- El salón de clase. Un espacio cerrado que ofrece muchas oportunidades para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Conviene que el docente reflexivo se pregunte: qué tanto provecho obtiene, ¿domino realmente este espacio?, ¿soy capaz de recrear y formular ambientes de aprendizaje en el salón de clase?
- Las áreas de la escuela. Están constituidas por laboratorios, biblioteca, canchas, jardines, laboratorio de cómputo, salón de medios, entre otros que existan en la escuela. En estos espacios el docente tiene la oportunidad de propiciar el

aprendizaje a través de actividades planificadas que le permitan guiar acciones a favor de un aprendizaje significativo.

- Entorno familiar. La casa, el barrio, la colonia constituyen espacios de aprendizaje que pueden ser aprovechados para extraer información y reformularla a fin de que se proyecte un aprendizaje con los elementos existentes, para ello, el debe conocer ese entorno del alumno, dirigir las acciones desde el salón de clases y reconstruir para aprender. Puede hacer un sondeo del entorno de sus alumnos, de sus expectativas y las de su familia. Es necesario que el educador se pregunte qué tanto conoce el entorno y qué tanto lo aprovecha para convertir la experiencia en un ambiente de aprendizaje.
- Comunidad más amplia. La sociedad es integradora, aunque no siempre justa, de todos sus ciudadanos, aprende en cierto modo a “vivir” con cierta tolerancia. Esta estructura social puede ser aprovechada por el docente para fundamentar sus concepciones psicológicas, filosóficas y sociológicas de la comunidad en la que se desarrolla y funge como docente, de tal forma que contextualice a los estudiantes y realice la planeación de sus actividades adecuadamente.
- TIC's. Extender el aula hacia los medios de información y otras herramientas tecnológicas, a las que los alumnos tienen acceso, resulta de gran apoyo para el docente, le permite repensar sobre su visualización de las transformaciones que va teniendo el aula del siglo XXI. Como espacio áulico representa una serie de oportunidades para la reflexión docente y para la transformación.

Cada una de las formas en que se puede concebir el aula o los elementos que incluye refuerzan el concepto de la educación centrada en el aprendizaje, que significa considerar al alumno como protagonista y, así fomentar en él la responsabilidad de su propio aprendizaje. “El aprendizaje que tiene lugar en nuestras escuelas no puede dejarse descuidadamente al azar. Cuanto mejor comprendamos los factores que influyen en el aprendizaje, y los procesos que subyacen a él, mejor podremos promover el tipo de aprendizaje que facilitará el éxito a largo plazo de nuestros estudiantes” (Ormrod, 2005, p.9).

La reflexión del docente se traduce en el análisis que realice de la forma que considera cada uno de los elementos que conforman el aula para que de una manera

consciente los considere en sus planeaciones e intenciones y los transforma para la mejora de su práctica docente.

2.2.2 El entorno social como factor de influencia

Comprender que el mundo está cambiando y que la sociedad ha ido evolucionando es parte del compromiso de cualquier ciudadano, pero más aún del docente que es un agente de transformación. Al parecer la rapidez con que se da la evolución de las sociedades ha rebasado la capacidad de asimilación de esa nueva realidad, que no permanece estática.

Sin embargo, como un ente participativo en la dinámica social, el docente tiene la responsabilidad de cubrir expectativas que son formuladas por las mismas necesidades sociales.

Existen situaciones en cuanto a la formación del docente, que no han dado respuesta a la capacidad de percepción de la realidad social de la que forma parte, y en la que debe perfilar con sus alumnos, lo menciona Esteve en la tercera evolución educativa cuando se refiere a las revoluciones silenciosas (Esteve, 2005, p. 33):

En el momento actual, muchos de nuestros profesores - tal como les ha ocurrido, entre otros, a los médicos - reflexionan sobre su trabajo y apenas pueden entender lo que les ha sucedido: sin necesidad de salir del mismo colegio en el que quizá llevan veinte años, observan a sus alumnos y sus costumbres, reflexionan sobre las relaciones personales en las aulas, recuerdan el trato que recibían de sus padres hace años y apenas pueden entender qué les ha sucedido.

La situación merece la oportunidad de extraerse de ese ambiente y ver desde otra perspectiva el panorama a fin de poder reflexionar sobre su actuación en una forma más objetiva, de tal forma que cuente con elementos de apoyo para seguir conviviendo en dicho ambiente, con otra idea de su función.

Existen graves riesgos de que al no haber reflexión el docente se mantenga bajo la rueda, formando parte del devenir, sin conciencia, de los que está haciendo o dejando de hacer. De seguir esta línea corre el riesgo de no comprender los requerimientos de la sociedad y mantenerse al margen, se “advierde de que muchas personas no consiguen desarrollar una conciencia de la época histórica que les ha tocado vivir...” (Ortega y Gasset citado por Esteve, 2003, p. 33-34). Es por eso la importancia de conocer la naturaleza del entorno social, su proceder, su origen y su camino hacia el futuro.

Para reflexionar sobre el entorno en el que se desarrolla el alumno y el mismo docente que busca la formación de nuevas generaciones, es necesario plantearse sobre las concepciones que tiene de la sociedad.

Dando las respuestas a estos cuestionamientos, se abre la puerta para otros más que lo lleven a una reflexión constante y que le proporcionan elementos para su transformación.

2.2.3 El colegiado

Una cultura resalta la importancia de la colaboración para lograr objetivos mejores, la participación de un grupo de personas conduce a la transformación en su mejor forma, pues contempla diversidad de planteamientos que promueven ideales de mejoramiento de una situación. En el ámbito educativo parece quedar de manifiesto que el trabajo colaborativo, sin duda, conduce al logro de mejores espacios educativos, mejores logros académicos y mejoras profesionales. “Se considera que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado” (Rosenhottz, citado por Hargreaves, 2005, p. 210).

Desde el punto de vista de la sociedad se pretende que a través de las acciones colegiadas, en diversos ámbitos, se lleve a la mejora de las instituciones que conforman la sociedad, de tal manera que muchos grupos de un mismo ámbito trabajen en forma colaborativa y colegiada para realizar acciones de beneficio para la sociedad.

Con esta perspectiva, la escuela como institución debe propiciar espacios y promover el trabajo colegiado a fin de llevar a cabo las acciones pertinentes que permitan la mejora educativa, considerando que ésta se da, de acuerdo a la reflexión que el maestro

haga de su práctica como docente, de los elementos que analice y de los que decida transformar.

El enriquecimiento que se pretende del trabajo colegiado se basa en la puesta de los elementos en forma manifiesta, de tal manera que se emitan opiniones y juicios sistematizados (heteroevaluación) para objetivizar y lograr que el análisis conduzca a una reflexión clara, limpia y con miras propositivas.

El conjunto de profesores que participan en un colegiado deben tener clara la idea de que al analizar los elementos que se consideren, se fomentará su profesionalismo y la profesionalización. Además, permitirá visualizar un proyecto de implementación de acciones para mejorar resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Otros beneficios de la colaboración y la colegialidad los señala Shulman (1989) cuando dice:

La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que sus profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional.

Los beneficios que señala Shulman son de trascendencia para la educación, pero también en algo más específico y fundamental, como el retorno a tomar el liderazgo en la labor educativa.

Existen, sin duda factores que no permiten que el trabajo del colegiado se lleve a cabo en forma óptima, pues las características del sistema escolar en relación a los niveles educativos con su propia naturaleza, tienen elementos que no favorecen como la coincidencia en espacios y en tiempos, además de algunas particularidades internas como material disponible, objetivos inmediatos diferentes y expectativas muy diversas, que en algún momento pueden convertirse en aspectos positivos si son manejados inteligentemente. De esta forma los docentes pueden emplear su necesidad del trabajo colegiado de una manera informal sin beneficio constatable ni esquematizado.

2.3 Interrelación de los componentes de la reflexión

La formación del docente salta las barreras de la escuela (físicas), se extiende a la consideración de otros elementos que le sean útiles para llevar a cabo su práctica docente en mejores condiciones y con resultados más visibles para él mismo y para los demás integrantes de la comunidad escolar y educativa.

Para ello es necesario que exista la cultura de la sistematización de la reflexión a través de un esquema en el que se manifiestan las tareas que se realizan a favor de la mejora.

Los pasos que sigue en el último proceso de reflexión se presentan en forma ordenada, sin que esto signifique que no existe un ir y venir dentro del proceso.

2.3.1 Los recursos necesarios para la reflexión

El docente tiene la libertad de organizar los recursos que utilizará para llevar a cabo la reflexión de su práctica docente, de tal manera que le sea comprensibles, accesibles y manejables. Algunos recursos que puede implementar para llevar el registro de sus análisis son las tablas de valoración, rúbricas, respuestas a preguntas que requiera de explicaciones y la narrativa; todos estos recursos le permitirán contar con elementos suficientes para formularse un proyecto de acción.

La forma en que cada uno de estos recursos funciona, la determinara el mismo docente si así lo decide o bien, puede buscar apoyo en diversas fuentes.

- a) Tablas de valoración. En éstas se incluyen los elementos que el docente analizará, colocando un espacio para evaluar el grado de logro, además de un espacio de observaciones en los que se pretende que haga anotaciones de carácter objetivo.
- b) Rúbricas. Estos elementos permiten vaciar la información a una tabla que incluya grados de logro con una ponderación numérica que encierra un valor en categorías. De tal manera que al acumular y obtener porcentajes de logro se establezca un parámetro de partida y uno de llegada a través de la puesta en práctica de acciones por parte del docente. Algunos de los aspectos que se pueden evaluar mediante estas rúbricas son: la planeación didáctica, las estrategias,

técnicas, el método, el sistema de evaluación, el acondicionamiento del aula, la utilización de las TIC's, la organización del grupo, entre otros rasgos factibles de valorar en esta forma.

- c) Respuestas amplias. Al hacer una autorreflexión se empieza por una serie de preguntas generales que requieren de un valor categórico: si o no, sin embargo hay preguntas que implican una respuesta más explicativa que incluye algunos elementos o esquemas, antecedentes y consecuentes, de tal manera que existan análisis realizados a través de este tipo de instrumentos que proporcionan información que permite contextualizar al docente en espacio, es decir, un “aquí y ahora”. El maestro “es capaz de analizar sus respuestas y confrontarlas con el deber ser” de la práctica educativa, de su rol como educador.
- d) La narrativa. La práctica docente tiene en sí un proceso de acción en el que participan los docentes, los alumnos y agentes externos a ese espacio, pero participes de la tarea educativa. Por esta razón el docente tiene la necesidad de realizar, en su análisis o investigación de los factores que influyen en su proceso, la concentración de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Para tal efecto puede valerse de diversas herramientas que le permitan la organización de su esquema a revisar, analizar y reflexionar sobre él, la reflexión por parte del docente se da a través de un conocimiento de teorías sobre aspectos didácticos, de pensamientos filosóficos de la educación y de su actuación cotidiana con los alumnos, Es difícil decir que el docente se autoevalúa o reflexiona sobre su práctica si no cuenta con los antecedentes que sustenten su proceder. Para llevar a cabo esta acción se puede recurrir a la narrativa como elemento de reconstrucción mediante la reflexión.

La narrativa permite al docente narrar lo modos en que elabora el autoconocimiento y conforma su expresión de significados personales.

La narrativa es “una experiencia humana, y su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (Conelly, 1995). De tal forma que a través de la narración el docente puede organizar y estructurar sus experiencias, que lo guíen hacia la comprensión de los hechos, de su realidad. Algunos elementos que orientan la narración de sus experiencias, es posible clasificarlas en rubricas que incluyan a todos los elementos

que conforman el quehacer educativo y, particularmente, lo que está analizando para llevar a cabo la autorreflexión.

Esta estrategia para organizar la narración debe fundamentarse en un sustento teórico, que respalde la actuación del docente en su espacio educativo. De tal forma que la palabra escrita resulte una herramienta importante para su actuación docente.

2.3.2 Toma de decisiones

El propósito principal de llevar a cabo la reflexión de la práctica docente es mejorarla en aras de una congruencia entre lo que se hace, lo que se persigue en el ámbito escolar y lo que la sociedad reclama como necesario. Utilizar un esquema que permita al docente analizar cada elemento de su propia práctica le dará información suficiente para tomar decisiones respecto a las correcciones, a los agregados o a las supresiones que haga a su plan de trabajo, de tal manera que apoyen una mejor práctica docente.

Como aportador de ambientes de aprendizaje adecuados para buscar que el estudiante realmente aprenda, el docente debe propiciar que los alumnos se comprometan en la construcción de su aprendizaje, esto es “desarrollar oportunidades para que puedan buscar por ellos mismos, sirviéndose de distintos medios, el éxito” (Hargreaves, 2005, p. 36).

Cumplir con tal objetivo conlleva una serie de acciones a implementar, las cuales deben ser pensadas por el mismo docente, o el colegiado en su caso, y valorados en sus múltiples dimensiones, de tal suerte que al decidir cuáles acciones y bajo que lineamiento se adoptarán lleven en sí un sustento de reflexión bajo un modelo teórico de aprendizaje.

La toma de decisiones que el docente realiza deberá basarse en un análisis profundo de todos los elementos, factores y el contexto, contemplando el tiempo y el espacio, tanto en su dimensión áulica y escolar como el entorno social. Incluir elementos que intervienen indirectamente como el entorno, situaciones familiares y las características propias de la edad, le proporcionan algunos apoyos para tomar en cuenta en sus decisiones.

Una forma de apoyar la toma de decisiones es tomar un modelo que contenga los antecedentes, las situaciones presentes y el rumbo hacia el que se dirige, todo esto se observa posterior a la autorreflexión.

Puede buscarse el apoyo de un grupo y trazar en el colegiado una ruta formativa o un plan estratégico introduciendo los objetivos generales y específicos del proyecto. En estas circunstancias es posible favorecer la planeación de estrategias factibles que permitan la consecución de las metas y objetivos.

Las relaciones humanas son complejas pero se logran dar en ciertos ambientes; para llevar a cabo el trabajo de la reflexión sobre la práctica docente, resulta de mayor beneficio si el colegiado que toma el proyecto está formado por empatía, intereses comunes, profesionalismo, no debe ser una imposición. De esta forma la proyección de la acción en un futuro casi inmediato se verá enriquecida por la disposición positiva del grupo. Los elementos que dan sustento a la toma de decisiones proporcionan al maestro fundamentos para llevar a cabo las tareas educativas con un sentido benéfico para los estudiantes y para sí mismo.

2.3.3 La acción

Analizar la actuación del docente desde una perspectiva externa resulta enriquecedor tanto para el docente, como para el que observa y realiza el análisis; desde el exterior de la dinámica de clase es posible observar aspectos que es difícil percibir cuando se forma parte de la dinámica. La propuesta de llevar a cabo la reflexión de la propia práctica docente puede ser enriquecida y ampliada con esta forma de rescatar algunos puntos que pueden perderse o confundirse si la concentración de datos lo realiza el mismo docente.

Comprender que la acción tanto del docente como de los alumnos en la dinámica de la clase incluye actitudes, aptitudes, sentimientos, reflexiones, cuestionamientos y otros aspectos; permite al docente incluir en su planeación una serie de anotaciones como preguntas generadoras, preguntas clave, las dudas de los alumnos, las aportaciones de ellos, los sentimientos que se generan en relación con el tratamiento del contenido, con la técnica utilizada.

De esta forma el docente va rescatando los aspectos más trascendentes, ubica su clase en un parámetro de significado, es decir, si logro despertar el interés o paso inadvertida, de tal manera que su actuación se transforme al tomar la decisión de cambiar, de transformar el ambiente.

Reflexionar sobre la acción es un proceso complejo que no puede realizarse óptimamente si no existe una guía de observación y una persona o personas que realicen este trabajo. Es necesario entonces, recurrir al apoyo de algunos instrumentos y del colegiado, tarea que se realiza en forma conjunta e interactuando con docentes de su misma especialidad, o de otra; de su misma escuela, de preferencia, tomar en cuenta que el coordinador del área puede colaborar. Lo que conduce a trabajar con profesionalismo y de manera objetiva con la finalidad de cambiar, de mejorar y de transformar el ámbito interno y, por consecuencia, el externo. “Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos)” (Elliot, 1991).

2.3.4 La evaluación de los resultados

Llevar a cabo una evaluación remite a la utilización de instrumentos adecuados que proporcionen la pauta para sistematizar el proceso; mediante el uso de formatos que guíen la valoración de los distintos aspectos que conforman el quehacer educativo, se consigue formalizar y rescatar situaciones especiales y elementos esenciales que conducen a la evaluación formal.

La realización de este proceso tiene implicaciones de trascendencia, permite valorar la proyección, la utilidad y el impacto que ejerce en las acciones realizadas en el devenir escolar – incluyendo todos los procesos propios del quehacer educativo -, anteponiendo la influencia que ejerce directamente en el alumno. Las prácticas escolares deben ser analizadas desde la perspectiva de su influencia en el desarrollo y cambio de actitud del estudiante.

El proceso educativo tiene como misión la transformación del estudiante, en este sentido es necesario llevar un registro adecuado de los cambios y actitudes que reflejar

los alumnos, porque servirán de parámetro para medir o valorar las acciones y otros elementos del quehacer educativo. Con esto no se pretende comparar el trabajo de antes y ahora o si se es mejor o peor que otro docente; la evaluación forma parte de la transformación de cada uno en su actuación como maestro de grupo. Lo ideal es que se encuentre en constante cambio, mediante bases de una evaluación concienzuda, real y formal que sienta las bases firmes para la mejora en todos los aspectos de la acción educativa.

Otro aspecto a considerar de la actividad evaluadora es, que a veces se necesita tomar decisiones para resolver un problema específico, lo que reduce la cantidad de elementos a considerar, se encierra el problema. Tiene el hecho de contar con un programa de evaluación continua, valiéndose de elementos e instrumentos adecuados que también sea posible reacondicionarse constantemente.

Para “valorar la evaluación” es necesario que esta se haga a los procesos y no solamente a los instrumentos, formatos o esquemas, “una evaluación a través de situaciones de solución de problemas sólo puede pasar por el cumplimiento individual de una práctica en el marco de una tarea” (Perrenoud, 2010, p. 86). La evaluación que considera aspectos de fondo y de forma resulta más completa y proporciona mayor sustento a la valoración que se haga de cierto proceso.

2.4 Ventajas y limitaciones

La reflexión que realiza el docente de su propia práctica puede pensarse como una buena opción de mejora, sin embargo, a veces resulta peligrosa en el sentido de que el mismo docente puede desanimarse con los resultados que obtenga. De esto surgen actitudes impredecibles como la depresión o cerrarse a la realidad y negar las deficiencias.

Los riesgos son factibles pero también las oportunidades y los beneficios; sin estos elementos el proceso de la reflexión no tendría parámetros para medir su efectividad. Las circunstancias que favorecen la reflexión deben ser inducidas para que no se corran riesgos inútiles, es necesario estructurar el proyecto para invitar a la

autorreflexión, proporcionar elementos de confiabilidad, de respeto, de formalidad y de discrecionalidad.

2.4.1 Aspectos favorables de la autorreflexión

El docente es un ser que arriesga, es aventurado, dado que no sabe el resultado de sus acciones. El hecho de llevar a cabo un análisis exhaustivo de su práctica docente lo coloca en un lugar especial, pues se arriesga a no ser aprobado y, sin embargo es capaz de disponerse para la prueba. Someterse a la valoración le permite saber qué hizo y qué dejó de hacer, cómo lo hizo y cómo lo hubiera hecho; saber que mejoras pueden realizarse partiendo de una valoración que evidencia su actuación como docente.

De esta forma se obtiene el crecimiento, el desarrollo profesional y por consecuencia el mejoramiento de la práctica docente. Ciertamente no es fácil aceptar que se tienen deficiencias, pero es necesario que el docente considere que el proceso educativo está conformado por elementos no estáticos, sino que es un devenir y, por lo tanto se practica cada día una nueva realidad.

Las ventajas de la autorreflexión se sustentan en que existe la esperanza de una transformación, de la mejora y de un cambio que proporciona mayores satisfacciones. La toma de conciencia del profesor, sobre su papel en la formación de los estudiantes surge de la reflexión que haga de su trabajo directo con ellos.

Otra resulta de la esquematización de los elementos que se han rescatado y dispuesto en una estructura formal, a fin de ser objetos de análisis por parte del mismo docente. Bajo esta esquematización el docente puede tomar decisiones que lo conduzcan a continuar y perfeccionar con su plan de autorreflexión para apoyar sus acciones en beneficio de una práctica escolar cada día mejor.

2.4.2 Áreas de oportunidad

Todo proceso implica algunos obstáculos que lo limitan, forman parte de él; el docente no puede controlar el conjunto de estrategias para el análisis y la autorreflexión. Este proceso implica acción por lo tanto, las variables no son controladas en su totalidad,

están presentes, algunas veces limitan y entorpecen el proceso pero aún la autorreflexión resulta útil.

Uno de los obstáculos corresponde a la decisión del docente de no participar en el proceso de autorreflexión y limitarse a continuar con su manera de actuar en el aula.

Un elemento que obstaculiza el proceso de la reflexión es que el docente se encierre en sí mismo y no permita la colaboración de otros profesores para tratar de rescatar mayor cantidad de elementos en la observación y el registro, de tal manera que se tome nota de la mejor forma posible. Esta actitud, lo hace cerrarse a la realización de un proceso más confiable y objetivo. Existen otros factores que interviene negativamente en el proceso de autorreflexión, Pero ante estas circunstancias cabe la observación de que las limitaciones pueden ser convertidas en aéreas de oportunidad, “los obstáculos no obstante, pueden también ser pensados como desafíos. Para ello hay que desnaturalizarlos, objetivar el obstáculo, hacerlo visible, mostrar su vinculo con procesos históricos, políticos, económicos, culturales” (Bixio, 2010, p. 108). Más aún, hay que considerar el aula, como “lugar de desafíos” (Bixio, et. al.).

Ser docente invita a tomar los desafíos, a adoptarlos y realizar acciones para romper con los obstáculos, al fin que la labor del docente es un proceso permanente, no estático que permite aprender de los aciertos y los errores, “la capacidad de aprender no es sólo para adaptarse sino para especialmente transformar la realidad, para intervenir en ella o recrearla” (Freire, citado por Bixio, 2010, p. 110).

2.4.3 La capacitación del docente

Crear una identidad del profesor en la primera década del siglo XXI, es interesante, pues la respuesta a una nueva tendencia contiene implicaciones de carácter académico, científico y tecnológico. El maestro debe estar preparado para dar servicio de alta competitividad. Proponer soluciones a la problemática que se presenta en el devenir actual. Fomentar en sus alumnos una actitud que lo lleve a reaccionar hacia la resolución de problemas, de todo tipo, que se le presentan.

Conducir la capacitación del nuevo docente por rumbos distintos, condiciona la necesidad de una reforma en las Escuelas Normales del país, incluir en los programas la

visión del individuo del presente y del futuro. Los nuevos contenidos deben ser dirigidos a formar al futuro docente “en aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina, etc.” (Esteve, 2003, p.212).

La formación de un profesor de secundaria se distingue de los demás niveles, porque encierra características particulares. Mientras que el docente de primaria maneja contenidos generales, el docente de secundaria se enfrenta a tratar una asignatura específica. Además de las cuestiones psicopedagógicas para capacitarse en el tratamiento de los alumnos, buscar que adquieran el aprendizaje del bagaje científico, que lo comprendan y, además que sean capaces de aplicarlo para su mejor comprensión.

Ante la necesidad planteada de formar docentes para la era digital, considerando aspectos culturales, sociales, económicos, se opta por adaptar la Reforma 2006 para Secundaria, a la formación de los futuros docentes. La Normal Superior debe estar en congruencia con los cambios que se vayan implementando a la educación secundaria. El maestro debe estar en sintonía con la nueva realidad en la que se desenvuelve, para ello, la formación debe incluir una percepción de esa realidad. Esto lo logra en la experiencia que se vive en el trato con el devenir escolar.

El maestro debe cambiar, transformarse, avanzar junto con la sociedad, debe contemplar el mundo de otra manera y buscar el desarrollo de capacidades para enfrentar la realidad y las exigencias, es el compromiso de un docente comprometido con su profesión.

La formación del docente en esta era, se ofrece de muy diversas formas, de distintas fuentes y con variados matices. Se prepara en estrategias de enseñanza, en el aprendizaje a través de nuevas técnicas, en el tratamiento de los contenidos científicos, en la formación y desarrollo de competencias. Para el docente y su desarrollo profesional existen alternativas, para encontrar formas de fomentar el aprendizaje existen opciones. Hay oferta de capacitación, de tal forma, que se puedan desarrollar aptitudes para estar preparados y hacer frente a las dinámicas actuales.

El docente tiene el compromiso de formarse y capacitarse en diversos ámbitos, con el fin de llevar a cabo un proceso pensado, metódico y formal que le permita sustentar su actuación en el aula, entre ellos se mencionan:

- ✓ Teorías psicopedagógicas
- ✓ Estrategias de enseñanza
- ✓ Recursos didácticos
- ✓ Herramientas tecnológicas
- ✓ Trabajo colaborativo
- ✓ Realidad social
- ✓ Formación en competencias

Cada uno de estos ámbitos contiene implicaciones que permiten relacionarlos entre sí. No se puede dar la formación en uno de ellos y no así, en el otro. Sin embargo, sí es posible avanzar por etapas.

- Teorías psicopedagógicas

Conforme pasa el tiempo y, más estudios se realizan en torno a la naturaleza humana, se descubren nuevos conceptos, formas distintas de interpretar una realidad y maneras de tratar tal o cual tema. Las teorías que surgen a través del tiempo, resultados de profundas investigaciones van dando respuestas a los cuestionamientos que se presentan en las nuevas realidades. Tomar en cuenta los resultados de esas investigaciones, apoyan el trabajo en el espacio educativo.

Las teorías que resultan de los estudios realizados proporcionan al educador una perspectiva fundamentada de la realidad que se vive en el ambiente escolar.

Formar al docente en este rubro es hacerlo partícipe de la información más reciente sobre las concepciones de su papel como docente en los retos que se le presentan, pero también, de las formas en que, según los estudiosos del tema, aprenden los alumnos. En este sentido las instituciones educativas como la SEP, a través de los Centros de Actualización del Magisterio, ofrecen alternativas para acceder a la formación continua, presentando temáticas variadas.

- Estrategias de enseñanza

Las formas en que el docente trata un determinado contenido temático, dan diferentes frutos en el proceso de asimilación de dicho contenido. Como educador que busca provocar un cambio de conducta favorable, en los estudiantes, el docente tiene que buscar alternativas para que se adquiriera el conocimiento en diferentes niveles, como lo señala Bloom en la taxonomía de los objetivos de la educación, “se basa en la idea de que

las operaciones mentales pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. El desempeño en cada nivel depende del dominio del alumno en el nivel o los niveles precedentes” (Bloom, 1956).

A través de la aplicación de diversas actividades y formas de estructurar el contenido, es que se van apropiando, los alumnos, del acervo científico. Pero también el docente sabe que, al diseñar actividades encaminadas a aplicar ese conocimiento, los estudiantes dan un paso más hacia su aprendizaje.

Existen propuestas para el aprendizaje, las hay específicamente para cada área o asignatura, en este sentido se considera que es importante que el maestro tenga acceso a ellas, por ejemplo, para la enseñanza de las matemáticas se proponen técnicas y estrategias adecuadas, una estrategia para esta área es la *situación* como el “actor silencioso”, aparte del docente y del alumno, como un elemento útil en el proceso de aprendizaje de las matemáticas “esta situación está construida por uno y vivida por el otro y evoluciona por el juego de sus interacciones según reglas, generalmente tácitas, movilizadas en el marco del contrato didáctico” (Brousseau, 1997). Es posible encontrar estrategias tan variadas que se adaptan a las asignaturas del nivel de secundaria. Para la enseñanza de Ciencias y de Español actualmente es fácil encontrar los *Proyectos* como una forma de llevar el conocimiento a los alumnos.

- Recursos didácticos

La utilización de un recurso de apoyo para el desarrollo de la clase, dependerá en gran medida, de los objetivos que se pretenda alcanzar, de la naturaleza del contenido y del ambiente de aprendizaje que se desee recrear. También se seleccionan considerando las características de los alumnos y el contexto que los rodea. Por esta razón, el docente debe conocer las diferentes alternativas existentes en el ámbito educativo, para así contar con elementos suficientes y apoyarse en ellos.

El recurso didáctico es llamado, de forma más adecuada, como medio didáctico que se define como “cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Aparici, 1988). De acuerdo con esta definición el medio didáctico resulta un apoyo, que bien utilizado, es en beneficio del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al momento de realizar el análisis de la práctica docente, uno de los aspectos que el maestro considera, corresponde a los recursos didácticos que utilice para auxiliarse en el desarrollo de un tema. Para este efecto, el docente debe estar actualizado sobre el banco de recursos que existen. Los cursos de capacitación y actualización conforman un espacio ideal para que se den a conocer las ideas de vanguardia, en relación con este aspecto. En el Centro de Capacitación y Actualización del Docente, se ofrecen cursos para la formación del docente en este aspecto. Es necesario que haya la oportunidad de acudir a dichos cursos.

- Herramientas tecnológicas

Que el docente de secundaria tenga acceso a la formación en el manejo de las TIC's es una necesidad actual. Dado que los alumnos de secundaria, en general, tienen acceso a Internet y son capaces de manipular aparatos tecnológicos actuales, resulta de gran ventaja involucrarlos en el manejo de recursos tecnológicos para lograr su aprendizaje. El aula de medios es una opción, ofrece al docente la oportunidad de presentar un tema en forma llamativa, con implementos variados, desde diferentes perspectivas y, además promueve en el alumno el interés.

La capacitación para este tema existe en los centros de actualización del magisterio, pero hay una gran oferta en universidades particulares y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), además en las universidades autónomas, que ofrecen maestrías en este ámbito. Es importante resaltar la necesidad de incluirse en el mundo de la era tecnológica y no mantenerse al margen, pues como docente se tiene la responsabilidad ante la sociedad de dar respuestas.

Los docentes tienen la obligación ética de atender a esa necesidad, como dice Esteve (2003):

La generalización del aprendizaje electrónico depende de la presencia de dos factores básicos: el dominio de las nuevas tecnologías por parte de los profesores, aceptándolas como un instrumento positivo de ayuda en su trabajo, y la posibilidad de que los alumnos dispongan del suficiente número de terminales de ordenador para ser rentable la producción masiva de material didáctico informatizado.

- Trabajo colaborativo

Como parte de la capacitación del docente en las nuevas formas de desempeñar su función surge la necesidad de trabajar en acuerdo con otros profesionales de la educación. Se parte de la premisa de que el trabajo colaborativo, aprovechando las capacidades de cada individuo en beneficio de una colectividad, debe ser fomentado entre el profesional de la educación.

Han surgido requerimientos ante una nueva realidad, los que merecen ser atendidos, desde diversos ámbitos. Uno de ellos es la educación, por lo que el maestro debe capacitarse para hacer frente a la realidad que impera. El trabajo colaborativo es una estrategia para desarrollar aptitudes y actitudes acordes a la dinámica que la sociedad propone. De acuerdo con las nuevas tendencias, el trabajo colaborativo es una alternativa que busca aprovechar las capacidades de los individuos para conseguir una finalidad.

Definir este nuevo concepto hace referencia a considerar los objetivos que se persiguen y a las capacidades e intereses de los individuos y de la comunidad, “es un trabajo que es realizado por todos los miembros que forman parte del equipo para llegar a metas comunes previamente establecidas...” (Cabero, 1997). El profesor de grupo debe ser capacitado concienzudamente en aras de la realización de trabajos que dejen de ser aislados. Es necesario promover la cultura de una nueva estrategia de realizar las actividades escolares. En lo que se refiere a su trabajo para la planeación, como en el manejo de grupos colaborativos en su clase, con los alumnos.

- Realidad social

En la nueva realidad en que se desenvuelven los docentes, se busca que, de alguna forma, perciban su estatus dentro del macrosistema social y en su propio sistema educativo, para que al final se ubique en el trabajo del espacio educativo o ambiente de aprendizaje como un componente esencial en el engranaje. Es vital que se conciba como protagonista, el que dirigirá, promoverá y estará pendiente de las transformaciones actitudinales y de aptitudes de los estudiantes.

Partir de la premisa de que “la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es

propio” (Durkheim, 1998, citado por Bustamante s/f), remite a que la educación debe ser considerada dentro de la dinámica social, inmersa en los fines que persigue la sociedad en todos sus ámbitos.

Desde este punto de vista, el docente requiere de una formación que le permita concebir los elementos sociales en los que está involucrado y, a los cuales tiene el compromiso de cubrir, “la formación docente tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar, en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto a la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo” (Bustamante, s/f).

- Formación en competencias

El ser humano se enfrenta a una realidad diferente, que le plantea retos más complejos. Por esta razón, las medidas de solución para acceder a formar parte de la nueva dinámica, se perfilan considerando que los individuos deben formarse en competencias. La UNESCO menciona que para dar respuesta a las necesidades actuales, es necesario cambiar el rumbo de la educación y “señala que para alcanzar las metas educativas, la educación requiere de que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente” (UNESCO, 1999).

La misma organización define competencia como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO, 1999).

Partiendo de esta base, hay que tomar en cuenta que, para que el docente, logre desarrollar competencias en sus alumnos, es fundamental que él mismo desarrolle competencias. Para este efecto, la capacitación es un factor útil que apoya la formación del docente en competencias.

Capítulo 3. Método

Después de haber tratado los aspectos referentes al marco teórico de la investigación, en este capítulo se aborda lo que corresponde a la metodología que se implementó para realizar el estudio, considerando que debe seguirse un camino para lograr un objetivo previamente establecido, en este caso, dar respuesta a los cuestionamientos sobre la reflexión de la práctica docente. Si se considera la metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor, 1987, p.15), entonces resulta pertinente describir y explicar a detalle los aspectos que forman parte del proceso que comprende desde la selección de la metodología que nos permitió tomar un rumbo, hasta el análisis de la información recabada.

Se hará referencia a la importancia de considerar un método que funge como soporte para el diseño de procesos tomando en cuenta que el método es un “procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” (Diccionario, 2001, p.1016), asegurando así una sistematización de pasos que dirijan el proceso, garantizando con ello, la organización tanto de las formas a utilizar, como de la información que se obtenga durante la realización del estudio. Tomando en cuenta que el método “es un sistema de supuestos y reglas que se proponen para descubrir y comprobar la verdad (Garza, 1979) y, entonces surge la necesidad de plantear bajo qué supuestos y qué camino se dirige este estudio. Corresponde al investigador decidir cuál es la metodología a considerar, lo que va en relación con la naturaleza de su investigación, “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales los detalles sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva” (Taylor, 1988).

Para efecto de organización el capítulo se divide en tres partes esenciales que permiten presentar el procedimiento seguido para la realización del estudio. El primer apartado expone la metodología, contiene la presentación del enfoque que se seleccionó de acuerdo a la naturaleza de la investigación, resultando el enfoque cualitativo, con el método inductivo como el más propicio para llevar a cabo la investigación. El segundo

apartado comprende el contexto de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 y, en el tercer apartado se presenta el diseño de la investigación, que para efectos del presente estudio, se determinó el diseño etnográfico. Se incluye, como parte procedimental del enfoque, las técnicas de recolección adecuadas, los instrumentos y la forma de organización de la información para la realización del análisis correspondiente

3.1 Enfoque Metodológico

Las ciencias humanas, a diferencia de las ciencias de la naturaleza, permiten al investigador que de alguna manera, se involucre en el fenómeno que estudia, lo que le proporciona ciertos elementos para percibir lo que sucede durante la realización del estudio, pero también se propicia la subjetividad en la percepción, la cual debe ser tratada con el profesionalismo y la ética del investigador.

A través de la convivencia con el entorno que se investiga, es posible percibir los sucesos, pero también interpretarlos, comprenderlos y darles un significado. Para entender las situaciones se llevaron a cabo, como en toda investigación tres pasos básicos: La exploración, la descripción y, posteriormente el análisis de la información que se obtuvo.

Específicamente en las ciencias sociales se han implementado dos perspectivas desde donde se busca comprender la realidad: una de ellas es la positivista y la otra corresponde a la fenomenológica. Mientras que la primera busca causas y hechos, la segunda pretende entender, interpretar, comparar los fenómenos.

Cuando la investigación es de enfoque cualitativo o fenomenológico “no se calculan frecuencias ni promedios, sino que se ocupan de la lectura que la gente hace de su realidad” (Giroux, 2004, p. 39) y, a través de ciertos instrumentos diseñados adecuadamente los participantes manifiestan su percepción de la situación que se está estudiando.

Atendiendo a la naturaleza de la investigación, es que se selecciona el camino a seguir, existe la opción del enfoque cuantitativo o cualitativo, “mientras que el enfoque cuantitativo analiza rápidamente decenas, cientos, o miles de casos, el enfoque cualitativo se propone obtener conocimientos del alcance general mediante el estudio a fondo de un

pequeño número de casos” (Giroux, et. al.). Bajo estas consideraciones y tomando en cuenta el propósito de la realización de este estudio se adoptó el enfoque cualitativo para llevar a cabo la presente investigación. Lo que significa que este es un estudio cualitativo de la reflexión del docente sobre su propia práctica educativa.

Haciendo referencia al objetivo, cabe destacar que este trata de analizar y esquematizar la autorreflexión de la práctica docente, por lo que resulta de gran utilidad la realización de una descripción clara y precisa de las características y aspectos considerados para el proceso del estudio y la forma en que se dieron los pasos con el fin de obtener los resultados que se buscaban. Ante esta situación se siguió el camino más apropiado a los requerimientos y características propias del estudio.

De acuerdo a lo anterior se clarifica la razón de la elección de la metodología cualitativa para llevar a cabo la investigación, de tal manera que se hiciera posible obtener la información adecuada para las perspectivas planteadas y, tomando en cuenta que el enfoque cualitativo en las ciencias humanas “es la forma de abordar el estudio de los fenómenos, que hace hincapié en la comprensión” (Giroux, et. al.); con esta metodología se buscó que los datos obtenidos presentaran una información directa, veraz y confiable que diera soporte a las interpretaciones que se hicieron de los datos obtenidos.

Considerando este tipo de investigación y tomando en cuenta las respuestas que se buscaban, se definió el diseño etnográfico como la alternativa más viable, ya que a través de él se “pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Patton, 2002). La implementación de este diseño permitió conjuntar las aportaciones desde las diferentes técnicas de recolección de datos, conjuntar criterios para llegar a la interpretación adecuada. Este tipo de diseño permite describir e interpretar en forma adecuada los sucesos observados, las aportaciones dadas por los participantes y los significados de lo que acontece.

Álvarez Gayou (2003) considera que “el propósito de la investigación etnográfica es “describir y analizar lo que las personas de un sitio, extracto o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales”.

Aún dentro del diseño etnográfico se encuentra el diseño gráfico señalado por Creswell (2005) como una modalidad “típicamente cualitativa en la cual se analizarán

temas culturales y las categorías son inducidas durante el trabajo de campo”. Es por ello la importancia de resaltar el tipo de diseño que fue seleccionado para llevar a cabo el proceso de la investigación.

Dentro de la investigación cualitativa existen diversos métodos que conforman el rumbo de la actividad de toda investigación, entre ellos encontramos el método analítico, sintético, inductivo y deductivo. Para efecto de este estudio, en el que se trabaja con seres humanos “los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, interacciones, emociones, pensamientos, experiencias, procesos, y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (Hernández, p. 583, 2008). Sin embargo, no es posible decir que los métodos son ajenos unos de otros, sino que se complementan. Un investigador experimentado seguramente es capaz de tomar en cuenta el método inductivo – deductivo para realizar un estudio, de tal manera que se complementen los resultados que llegue a obtener.

En este caso, la elección del método inductivo va en concordancia con las características de este estudio, dado que mediante este tipo de método se “va de los hechos particulares a los conceptos más generales”, por lo que la naturaleza de la población y del estudio mismo apoya la elección del método inductivo.

Taylor y Bogdan (1986) señalan las siguientes características de una investigación cualitativa:

- ✓ Es inductiva
- ✓ Perspectiva holística
- ✓ Sensibilidad hacia los posibles efectos por el investigador. Comprensión de las personas dentro del marco de referencias.
- ✓ Suspensión del propio juicio.
- ✓ Valoración de todas las perspectivas.
- ✓ Métodos humanistas.
- ✓ Énfasis en la validez

De esta forma es posible darse cuenta de que la investigación cualitativa, ya propone de por sí, un método inductivo, sin que por eso determine que sea el único a seguir.

3.2 Contexto de una realidad educativa

La Escuela Secundaria Técnica No. 73 “Profr. Oscar Flores Tapia” es una institución pública que depende directamente de la Secretaría de Educación y Cultura; está ubicada en la Colonia Satélite Sur de la Ciudad de Saltillo, Coahuila, en la calle Ermilo Abreu s/n. Fue fundada en 1991 para atender a las poblaciones de la colonia Pueblo Insurgentes y aledañas, dado que este sector de la ciudad estaba en proceso de crecimiento.

En la actualidad la escuela cuenta con 24 grupos, 4 de cada grado, es decir, 12 grupos en cada turno. Por otra parte, las condiciones externas de la ubicación física de la escuela se señalan como área difícil, ya que las condiciones son desfavorables debido a la existencia de baldíos alrededor de ella, lo que permite que se junten los grupos de pandilleros y distraigan a los alumnos. Otro factor se deriva de la misma existencia de pandillas que se agrupan cerca de la escuela, su presencia provoca interferencias para el trabajo escolar, esto se puede presentar en dos sentidos: por un lado, asisten a la escuela para “buscar pleito” a los estudiantes con los que traen ciertas rencillas y, por otro lado acompañan a los alumnos o los “esperan” para que en un momento dado de la jornada se “corran” las clases.

Todas estas interferencias afectan de manera directa el trabajo escolar, visto desde las perspectivas tanto del docente como de los mismos alumnos, en el sentido de que hay un alto índice de inasistencias, lo que se ve reflejado en los bajos promedios y la irregularidad de la conformación de los grupos; con respecto a los estudiantes, salen afectados por el poco avance que tienen en los programas.

Otros de los factores tienen que ver con una problemática social que no es exclusiva de estos sectores, son los problemas de drogadicción, alcoholismo y vandalismo, que de alguna forma repercuten en el bajo logro académico de los alumnos, pues debido a estas situaciones los alumnos se ausentan y pierden el interés por la escuela.

La institución es una secundaria técnica que, en otros tiempos tenía la finalidad de capacitar para la realización de actividades productivas que sirvieran de base a la economía familiar; también, los egresados podían integrarse directamente a un trabajo

como técnicos. Sin embargo, con las Reformas Educativas de 1993 y 2006, se suprimió esta tendencia, pues la dinámica económica va transformándose y los requerimientos son otros.

La escuela cuenta con un total (incluyendo los dos turnos) de 830 alumnos, quienes son atendidos por 40 docentes, que en su mayoría son egresados de la Normal Superior, aunque hay algunos ingenieros y universitarios. También cabe reconocer que la mayor parte de los profesores ha continuado con estudios de maestría o alguna otra licenciatura.

Las asignaturas que se imparten van de acuerdo al programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los contenidos y su organización obedece a los lineamientos marcados oficialmente. Las actividades consideradas “extracurriculares” implementadas en la institución forman parte del Plan Anual de la Escuela y se diseñan como parte de los proyectos para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Las formas de lograr los aprendizajes en los alumnos toman nuevos matices conforme cambian las dinámicas sociales y el medio en el que están inmersos los estudiantes. La llegada y vertiginoso avance de la tecnología exige a las escuelas modelos didácticos acordes a esa realidad además, de la flexibilidad, deben tener una perspectiva de apertura a nuevas opciones y adecuaciones para seguir dando respuesta a la sociedad como escuela de educación básica.

Para adoptar nuevos elementos que apoyen la actividad escolar, no basta con que existan las herramientas, es necesario adaptar las condiciones a su óptima utilización, de donde se desprende la capacitación de los docentes tanto en el manejo de las herramientas como de los programas propuestos para implementarlos en las tareas educativas. También es necesaria una correcta instalación del laboratorio de cómputo, de tal manera que existan las condiciones apropiadas para trabajar con las tecnologías de apoyo. Todo esto converge en apoyos para el manejo de los contenidos del programa de la asignatura de una forma más activa y propositiva.

En cuanto a la infraestructura de la escuela los edificios que la conforman corresponden al patrón que marca la SEP, cuenta con cuatro aulas grandes donde funcionan los talleres: de secretariado, industria del vestido, mecánica automotriz y electrónica; además cuenta con quince aulas para las asignaturas académicas, dos

laboratorios de los cuales solamente uno funciona como tal y el otro está siendo utilizado como almacén. Un laboratorio de Laboratorio de Cómputo en Educación Secundaria (LACES) que se acaba de reinaugurar y que cuenta con 43 computadoras, pero aún no se abren las puertas para trabajar con los alumnos (se tiene programada para los primeros días del mes de marzo del año en curso); la biblioteca que contiene un acervo modesto pero suficiente para la atención a los estudiantes, además de que está actualizado, pues cuenta con los libros de los programas de lectura que se han ido implementando.

En cuanto a las áreas de esparcimiento para los estudiantes se cuentan dos canchas que se utilizan para el basquetbol y volibol, también un área aledaña a la escuela funcional para el futbol.

En los pasillos existen unas banquitas que los alumnos utilizan para ingerir sus alimentos durante el receso, o bien para platicar utilizándolo como punto de reunión. Otro aspecto favorable es que cuenta con áreas verdes.

Respecto a las aulas, en general son amplias, suficientes para 45 alumnos, tienen pupitres individuales, pizarrones blancos, gabinetes para el material de los profesores, se comparten las aulas para ambos turnos. Existen, sin embargo, cinco aulas que son más pequeñas que el resto, lo que no favorece si los grupos son grandes, ya que queda muy poco espacio para caminar entre las filas

3.3 Diseño de la investigación

Con la finalidad de establecer el diseño de la investigación, se procedió a describir las fases de realización de tal manera que el lector se forme una estructura clara del proceso seguido, es decir, se trazó un plan a seguir, para que permitiera al investigador llevar un control de las acciones a realizar, quedando de la siguiente manera, sin que esto signifique que el proceso fue estricto e inflexible:

Fase 1: Selección de la población muestra

Se determinó la población muestra, después de haber hecho la inmersión inicial. Este proceso se llevó a cabo en diversos momentos, dado que fue necesario ir determinando los participantes de acuerdo a la información que pudiera aportar, “en una investigación cualitativa la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades

iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden ir agregando otros tipos de unidades y aun desechar las primeras unidades” (Hernández, 2008, p. 564). Para el presente estudio se determinó que la muestra consistiría en seis maestras de secundaria de diferentes especialidades, que atienden grupos de tercer grado de la misma institución.

Fase 2: Selección de instrumentos

La recolección de datos es la siguiente fase, “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis,” (Hernández, 2008, p. 583). Existen diversos métodos o técnicas para la recogida de datos, y en el estudio cualitativo es el “investigador quien recoge los datos (es él quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce acciones, etc.) ...y es el mismo investigador, que constituye también una fuente de datos” (Hernández, 2008, p. 583).

Las técnicas de recolección de datos, en el presente estudio fueron la observación y la entrevista, cada uno aportó información útil para responder a la pregunta de investigación. Se convirtieron en los instrumentos auxiliares de la recolección de datos

Fase 3: Recolección de la información

El procedimiento que se siguió para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos constituye una fase muy importante, dado que requiere de la ética del investigador. Además de considerar las diversas fuentes que permiten que se cuente con la mayor información posible “en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza y profundidad en los datos si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (Hernández, 2008, p. 623).

Fase 4: Organización de la información

Organización de la información, la codificación de datos y la generación de categorías. Para llevar a cabo esta fase primeramente se diseñó un esquema en el que se organizaron los datos por categorías, de tal forma que se facilitara el análisis de la información. Se formularon tablas de doble entrada para vaciar los datos y concentrados.

Fase 5: Estrategias para el análisis de la información.

Se establecieron las estrategias para el análisis de los datos, considerando las características de las fuentes de información, los instrumentos utilizados y la forma de organización adecuada.

3.3.1 Fase 1: Participantes.

Para la realización del estudio se cuenta con una población participante claramente determinada, que realiza una tarea de un mismo tipo y que, tiene las mismas finalidades desde el punto de vista del trabajo que desempeñan, así como el lugar y el espacio; se cumple entonces, con las características señaladas por Creswell (2005) sobre el diseño etnográfico: Los grupos o comunidades estudiadas en diseños etnográficos poseen algunas de las siguientes características:

- Implican más de una persona, pueden ser grupos pequeños (una familia) o grupos grandes.
- Los individuos que los conforman mantienen interacciones sobre una base regular y lo han hecho durante tiempo atrás.
- Representan una manera o estilo de vida.
- Comparten creencias, comportamientos y otros patrones.

La población o universo se define como “el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación” (Briones, 1996, p.57); con base en estas características se establece que la población corresponde a las personas que fueron seleccionadas para la realización del presente estudio, referente a la reflexión del docente sobre su propia práctica en el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, las personas que fueron seleccionadas para la realización del proceso de la investigación y que conforman la población son los participantes, es decir, “personas que participan en una investigación científica en calidad de sujeto de estudio” (Giroux, 2004, p.10).

Atendiendo a la pregunta de investigación ¿De qué forma los procesos de reflexión que realizan los docentes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No 73, transforman su propia práctica docente?, se seleccionó una población de seis maestras de la misma escuela que son originarias de la localidad, lo que da un sentido de “uniformidad” a los criterios y opiniones que emiten, tienen una ideología, un tanto “común” con respecto a su profesión y mantienen las mismas expectativas y sentimientos con respecto a la educación de los jóvenes de este nivel educativo; cuentan con una experiencia laboral que comprende desde los ocho años hasta los veinticinco años de

servicio. Son personas del sexo femenino, que se han inquietado por tratar de desarrollar en los alumnos habilidades que van más allá de la adquisición de conocimientos, están dispuestas a capacitarlos para que se desarrollen en el ámbito laboral, propiciando, para ello, ambientes de aprendizaje adecuados.

Para dar diversidad de perspectivas, se seleccionó una muestra de maestras cuyas edades fluctúan entre los 27 y 50 años, lo que permite captar diversas perspectivas de las situaciones en que se ubica la investigación, ya que aportan información con diferentes matices, tanto de su función como docentes, del papel que desempeñan y de sus sentimientos y expectativas.

La escuela en la que se desempeñan como docentes, se encuentra en una zona de la población, cuyos habitantes trabajan, en un alto porcentaje, en las empresas de la ciudad, como obreros, su ingreso es bajo y, de ahí es posible definir algunas características de los alumnos con los que las maestras trabajan en la institución.

Miles y Huberman (1994), además de Creswell (1998 y 2005), citados por Hernández, p. 567, 2008), señalan que existen muestras que suelen utilizarse en estudios cualitativos, entre las que se encuentran las muestras homogéneas, en las que las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. La población seleccionada para el desarrollo de este estudio estuvo determinada porque forman parte un grupo con características y finalidades similares en el ámbito educativo.

Además, constituyen un grupo de maestras que al enfrentarse a los retos del siglo XXI, con las exigencias de cambio, las perspectivas de una nueva formación educativa y de los nuevos requerimientos de la sociedad, toman una actitud, que es la que se trató de rescatar en forma manifiesta, para saber si su desempeño y los resultados que obtienen en el logro académico de sus alumnos, van en función de la reflexión que hacen de su práctica docente. En este sentido se palpa que existe un proceso de *reflexión* de su actuación en la tarea educativa. Lo que conduce a cuestionarse qué tanto influye en los resultados que obtienen.

Como puede observarse, esta es una muestra representativa de una cultura o un grupo social determinado. Por lo que constituye la población muestra adecuada para la realización de este estudio.

3.3.2 Fase 2: Selección de Instrumentos

La recolección de datos es un paso importante en el desarrollo de la investigación, para un estudio cualitativo se busca que los instrumentos a utilizar para la recogida de datos sean los adecuados y, generalmente, son directos. Los datos que se obtiene se organizan, analizan y se busca mediante su utilización, dar respuesta a la pregunta de la investigación.

La manera en que se obtiene la información es a través de instrumentos adecuados para tal fin; en el presente estudio se determinó que la información fuera recabada a través de la investigadora, mediante la observación y la entrevista, instrumentos propios de la investigación cualitativa, que permitieron contar con suficiente información para poder establecer un diseño de organización y llevarla al análisis.

Estos instrumentos fueron diseñados considerando algunos elementos sugeridos por Álvarez (2008), en particular la entrevista, que plantea, junto con otras especialistas en el tema, algunos aspectos a considerar para la formación docente, pero la organización y adecuaciones fueron adaptaciones por parte del investigador. En relación con la tabla utilizada para la observación se tomó en cuenta lo sugerido por Hernández (2008), y se diseñó con adaptaciones hechas por el investigador

3.3.2.1 La observación

Este instrumento “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, p. 587, 2008).

El conocimiento humano se da a priori, a través de la observación. Según Adler, (1998) citado por Álvarez y Jurgenson (2003), “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes”. De este modo, la observación no es solamente mirar, sino utilizar los sentidos para percibir emociones, sentimientos, estados de ánimo y significados de tal o cual suceso, “la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos” (Hernández, p. 587, 2008).

En el estudio que nos ocupa el tipo de observación que mejor acomodó fue el de observador como participante, que se refiere “a la práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una interacción con ellos en su vida diaria” (Berreman, 1968),

El formato de observación que se siguió, consistió en una guía de aspectos que debían ser considerados como una fuente de información a fin de contar con elementos suficientes para llevar a cabo la recopilación y el análisis posterior. Los aspectos que se pueden observar, de acuerdo con Anastas (2005), Mertens (2005), Rogers y Bouey (2005) y Esterberg (2002), citados por Hernández (p. 588, 2008) son:

- ✓ Ambiente físico (entorno)
- ✓ Ambiente social y humano
- ✓ Actividades (acciones) individuales y grupales
- ✓ Artefactos que utilizan
- ✓ Hechos relevantes
- ✓ Retratos humanos de los participantes

Los elementos que se consideraron para el presente estudio son: actividades individuales y grupales, hechos relevantes y ambiente social y humano a fin de que se comprendieran los aspectos necesarios para la recolección de la información pertinente. El diseño que se utilizó se muestra en el Anexo 2

La observación se llevó a cabo en el contexto interno de la escuela como primer paso, posteriormente se procedió a realizar la observación en dos clases, una Ciencias y la otra de Inglés, Para la observación en una de las clases de cada maestra se utilizó una guía (mostrada con anticipación a cada maestra), de tal manera que se conjuntaran los elementos a observar y se consideraran aspectos meramente relativos a la didáctica, a la forma en que se establecen las relaciones entre los elementos propios de la dinámica escolar, como se presenta en el Anexo 3.

Las maestras estuvieron dispuestas a colaborar, por lo que fue posible constatar las anotaciones que realizan en sus cuadernos, en el formato de planeación y en el registro oficial que se utiliza para el pase de lista y el registro de las calificaciones cuantitativas.

3.3.2.2 *La entrevista*

Otro instrumento que auxilió la recolección de datos fue la entrevista, aplicada a las 6 maestras que apoyaron con su participación para la realización del presente estudio. Considerada como uno de los medios propios de la investigación cualitativa, dado que la entrevista cualitativa “es más íntima, flexible y abierta” (Hernández, p. 597, 2008), señala también que ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).

La relación que se presenta con la entrevista aporta información valiosa, dándole un significado a los sucesos, pensamientos, ideas y expectativas mediante preguntas y respuestas “se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998, citado por Hernández, 2008, p.597).

Existen diversos tipos de entrevistas, para efecto de este estudio se seleccionó la entrevista semiestructurada en la cual se propuso una serie de preguntas básicas y posteriormente se agregaron preguntas derivadas que apoyaron para la ampliación de la explicación, es decir, abrir el espacio para que el entrevistado manifestara sus pensamientos, ideas y sentimientos.

El orden del tipo de preguntas queda determinado como lo propone Hernández, (2008):

- a) Preguntas generales y fáciles
- b) Preguntas complejas
- c) Preguntas sensible
- d) Preguntas de cierre

Las entrevistas cualitativas contemplan ciertas características esenciales que permiten dar validez al instrumento, (Rogers y Bouey, 2005, citados por Hernández 2008), señalan una serie de esas características entre las que se encuentran:

- 1) El principio y el final de la entrevista no es predeterminado. Es flexible.
- 2) Las preguntas y el orden de las preguntas se adecuan al entrevistado.
- 3) El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación.
- 4) La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.

En atención a estas características fue posible el diseño de la entrevista, lo que permitió que se dieran en un ambiente cordial y propició la confianza para emitir juicios personales, sentimientos (de éxito y de fracaso) respecto a su práctica docente, sus expectativas y la lucha interna por cambiar, por transformarse a pesar de que se resisten al cambio. El diseño de esta entrevista se muestra en el Anexo 4.

El proceso de la aplicación de los instrumentos antes señalados se dio en dos etapas:

- Primera etapa. Se llevó a cabo una entrevista a una de las maestras, los impedimentos y obstáculos que se presentaron en tiempos y espacio, además de lo extenso de la misma entrevista, dieron pie a que se reestructurara.
- Segunda etapa. Una vez reformulada la entrevista se procedió a su aplicación, en este nuevo formato se clasificaron las preguntas de acuerdo a lo que posteriormente serían las categorías.

3.3.3 Fase 3: Recolección de información

La recolección de datos es una tarea que se desempeña en varias etapas, que van desde la concepción de los instrumentos necesarios, su diseño y preparación, hasta la aplicación de los mismos.

Las etapas por las que se pasa en este proceso son flexibles “no hay momentos en el proceso donde podamos decir: aquí terminó esta etapa y ahora sigue tal etapa” (Hernández, p. 582, 2008). Los instrumentos que fueron diseñados para la recogida de información determinaron, por su naturaleza, las etapas a seguir.

La observación que fue el primer instrumento aplicado, requirió de la solicitud de autorización para ingresar a la clase de los participantes, como se requirió un periodo de dos semanas para cubrir las observaciones necesarias, debido a horarios, fue posible llevar a cabo la realización de algunas entrevistas durante ese mismo periodo a algunos de los participantes. Es decir, se llevó a cabo la aplicación de dos instrumentos a la vez, sin que esto signifique que se pierde el orden y la continuidad, ya que se fueron alternando los instrumentos, para avanzar y aprovechar el tiempo que es uno de los recursos que debe cuidarse para no incomodar a los participantes.

En forma general, se describen tres grandes momentos que se dieron en este proceso: El primer momento consistió en solicitar la autorización para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos, tanto a las autoridades correspondientes (en este caso, la directora de la institución) como a los participantes de la investigación, que de antemano ya se había solicitado su apoyo en forma verbal. Se calendarizaron las fechas probables y se hizo un primer ensayo para ultimar detalles, esta prueba de piloteo permitió dar confiabilidad a los instrumentos, dado que hubo necesidad de reformular la estructura de la entrevista, de tal forma que fuera más ágil y, además previendo alguna interrupción (por los tiempos disponibles), no se perdiera la hilaridad entre las preguntas.

En este momento se estableció la mecánica a seguir para la aplicación de cada uno de los instrumentos y aprovechar el tiempo y el espacio al máximo, para atender a una de las recomendaciones para la aplicación de instrumentos y evitar interferir en su vida laboral: “respetar a los participantes y nunca incomodarlos” (Hernández, 2008, p.585).

Un segundo momento consistió en la aplicación de todos los instrumentos, que fue realizada en forma adecuada y se pudo concretar. Los participantes se mostraron un poco reacios a emitir juicios personales, pero al final accedieron a dar información que fue de gran utilidad para el estudio, ya que se percibió lo que ellos en realidad piensan de su trabajo y de las condiciones en las que se desempeñan. Datos que proporcionaron en la entrevista. Además de que se extendieron en la información requerida, sobre su forma de percibir su propio trabajo.

En el tercer momento se llevó a cabo la ordenación de la información y la búsqueda de sugerencias presentadas por especialistas para la organización de los datos; a la vez, se revisaron los datos obtenidos mediante cada instrumento para detectar alguna falta de información o error y establecer la posibilidad de “corregir” o buscar la información, según fuera el caso. Se procedió a la organización de los datos.

En el cuarto momento se procedió a buscar la forma en que sería analizada la información obtenida, una vez que ya estuviera organizada en los formatos propuestos por las autoridades del tema. De esta forma se llevó a cabo el procedimiento para la recolección de la información y su organización, paso que permitió darle una revisada a la información obtenida en una forma más sistemática.

Los participantes en el proceso de recolección, tanto el investigador como la población muestra conformaron un ambiente agradable, respetuoso y de mucha responsabilidad al momento de la realización de cada etapa del proceso.

Una vez que fueron seleccionados los instrumentos para recoger la información, se establecieron las formas y horarios para llevar a cabo las entrevistas, se llegó al acuerdo para que se realizaran en la misma escuela, aprovechando algún espacio libre de las maestras. La biblioteca fue el lugar en que se aplicaron las entrevistas, aunque en algunas ocasiones hubo necesidad de utilizar otro espacio donde se pudiera grabar.

Por su parte las observaciones se hicieron en diferentes momentos, considerando los más adecuados, debido a que los supervisores estaban haciendo un recorrido por la escuela, las clases y la parte administrativa. De esta forma, se determinó que primero se llevara a cabo la observación al contexto interno de la escuela, posteriormente a las dos clases determinadas por la directora del plantel.

Los formatos utilizados para la observación se mostraron a la directora y los que se utilizaron para la observación de las clases se mostraron, también a las maestras titulares de cada clase observada.

3.3.4 Fase 4: Organización de la información

Con la finalidad de organizar la información en forma que se percibiera con claridad, primeramente se transcribieron las entrevistas y se organizó la información de las observaciones. Se procedió a clasificar los datos en tablas para su fácil manejo.

Un cuadro de triple entrada fue básico para organizar la información, como se muestra en el Anexo 5, esto fue la base para dar forma y sentido a la información recopilada.

3.3.5 Fase 5: Estrategias para el análisis de la información.

Posterior a la recolección de los datos obtenidos desde los diversos instrumentos utilizados, en este caso, la observación y la entrevista, se procedió a la organización de la información, se llevó a cabo el proceso de presentar la información en forma debida

para la realización del análisis. Primeramente se transcribió la información exacta de la entrevista, sin perder detalle y, en segundo lugar se realizó el vaciado de los datos provenientes de los otros instrumentos.

En este apartado se describe la forma en que se procedió a trabajar la información considerando cada instrumento utilizado, para ello se diseñaron formatos adecuados para la concentración de la información recabada.

Como investigación cualitativa, el proceso de análisis de los datos se fue realizando conforme se recibió la información, pues es necesario hacer esto para saber si se está recolectando lo necesario y así responder a la pregunta de investigación; en el proceso cualitativo “la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además el análisis no es estandarizado, ya que cada estudio requiere un esquema o coreografía propia de análisis” (Hernández, p. 623, 2008).

El análisis cualitativo cuenta con características básicas que es necesario observar como lo es “que el proceso esencial del análisis consiste en que recibamos datos no estructurados y los estructuramos” además de esto Hernández (2008, p. 624) menciona que se estructura de tal manera que “después de analizar múltiples casos ya no encontramos información novedosa (saturación), el análisis concluye”.

Para el caso del siguiente estudio se siguió un proceso sencillo y claro propuesto por Hernández (2008, p. 630), como se describe a continuación:

- Primera fase: Se dio la recolección de datos a través de instrumento propios de la investigación cualitativa, es decir, la observación y la entrevista.
- Segunda fase: En este momento la organización de los datos representa la determinación de los criterios de organización y luego, organizarlos; para ello se recurrió a diversas formas, atendiendo a la naturaleza de cada instrumento. Se transcribió la información recabada por medio de las entrevistas para poder organizarla. En cuanto a la información proveniente de las observaciones se concentró en un registro- resumen de observación general, propuesto por Hernández (2008, p. 592).

Este concentrado se hizo en forma de prosa señalando los apartados que permiten contener la información obtenida, en él se concentran las percepciones que el observador recibió en un proceso directo en el ambiente.

- Tercera fase: La revisión de datos que consistió en releer los materiales (formatos) ya concentrados y plantearse un panorama general de la información ya recopilada y organizada, con el fin de establecer si fue suficiente para su análisis o, era necesario, reconstruir.
- Cuarta fase: Descubrir las unidades de análisis durante la organización de la información fue el antecedente de esta fase, se eligieron las unidades de análisis más adecuadas atendiendo al carácter de la información recibida; entre estas unidades de análisis se encuentran algunas de las que señala Lofland, Lofland (1995), citadas por Hernández (2008, p. 583):
 - Significados
 - Prácticas
 - Episodios
 - Grupos
- Quinta fase: Después del establecimiento de las unidades de análisis se procedió a codificar las unidades de análisis tomando las categorías propuestas en el paso anterior, con el fin de dar un sustento a la organización de la información recolectada, a su análisis y su interpretación, de tal manera que se diera una respuesta clara y consistente a la pregunta de investigación.

La forma en que se llevó a cabo el proceso para el tratamiento de la información, desde la concepción de la metodología a seguir, la selección y diseño de los instrumentos y la organización de la información recabada para su respectivo análisis, dan el sustento para dar validez a los datos recopilados y el análisis que se realice y de esta manera se conduzca a una interpretación adecuada, con la finalidad de dar respuesta al planteamiento inicial de esta investigación.

Capítulo 4. Resultados

Una vez que se ha presentado la metodología para llevar a cabo el proceso de investigación, en este capítulo se aborda el análisis que se realiza de la información recabada a través de las fuentes adecuadas y los instrumentos diseñados, tomando en cuenta la naturaleza del estudio.

La presentación de la información se hace bajo un esquema que permite dar claridad a los datos. Primeramente se muestra un análisis descriptivo que incluye un panorama general de la información más importante, la forma en que se determinaron las categorías y los indicadores, además de una explicación de la manera en que las fuentes a las que se recurrieron y los instrumentos diseñados aportaron los datos para así, realizar la interpretación adecuada y dar respuesta a la pregunta de investigación propuesta para el presente estudio ¿De qué forma los procesos de reflexión que realizan los docentes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 transforman su propia práctica docente? de tal forma que al momento de identificar los procesos de reflexión que realizan los maestros sobre su propia práctica, sea posible, determinar el impacto que tiene en la transformación de los procesos de enseñanza.

La información refleja un panorama que permite reconocer los diferentes procesos de reflexión y, además identificar el impacto que la capacitación que recibe el docente tiene, para transformar su práctica docente.

Para organizar la información recabada, de tal manera que se permitiera su análisis, se recurrió a la triangulación de dicha información, siendo así que los datos recopilados de las distintas fuentes y mediante los instrumentos utilizados se confrontaron, logrando con esto, un respaldo a la interpretación.

4.1 Análisis descriptivo

La visión de los docentes sobre cada aspecto relativo a la tarea educativa, refleja sus sentimientos, su percepción y el modo en que juega su papel dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente se encuentra inmerso en una dinámica escolar que está influida por factores internos y externos que marcan las líneas de acción de su tarea cotidiana. La sociedad cambia y exige al docente nuevas formas de trabajo, nuevas acciones, por lo que es necesario que éste lleve a cabo una reflexión de su práctica en el aula, lo que se verá reflejado en una actitud distinta de las concepciones que se vaya formando sobre el alumno, de sí mismo, de los padres de familia y del entorno.

Debido a esta necesidad, en el presente estudio se muestran las opiniones, las percepciones, los sentimientos y las posturas que los profesores de la Escuela Secundaria Técnica No. 73, manifestaron ante la entrevista aplicada. Además de lo que fue posible detectar y apreciar mediante la observación general y de las dos sesiones de clase.

Como parte del proceso de investigación, el hecho de utilizar la metodología de la triangulación de información, permite confrontar datos y obtener elementos útiles para interpretar y comprender las respuestas encontradas que fueron dando la pauta para perfilar una respuesta al planteamiento que se buscaba responder, además de los objetivos que se propusieron como el de identificar los procesos de reflexión que los docentes realizan sobre su propia práctica, los resultados académicos obtenidos a partir de la reflexión, las formas en que se lleva a cabo esa reflexión, los elementos de apoyo para la reflexión y el impacto de la capacitación en la transformación de la práctica escolar.

Las fuentes que enmarcaron la obtención de información relevante fueron: la observación general del contexto escolar, la observación de dos sesiones de clase y las entrevistas realizadas a seis maestras de tercer grado de diferentes asignaturas.

El proceso de estas tareas se desarrolló inicialmente, con la solicitud de la autorización correspondiente a la directora del plantel, quien accedió amablemente a la petición; dando indicaciones pertinentes sobre los momentos en que se realizarían, para las cuestiones de forma no hubo indicaciones de su parte.

Con la finalidad de dar agilidad al proceso primeramente, se realizó la observación general, necesaria para enmarcar una realidad que diera respaldo a la información que se obtendría posteriormente mediante los otros instrumentos, de esta forma la interpretación resultaría lo más objetiva posible.

Enseguida se procedió a visitar dos clases, una de Ciencias, con acentuación en química, por ser de tercer grado y, la otra de inglés; en ambas clases existió la

oportunidad de rescatar elementos favorables para la información necesaria que dio respaldo a lo recabado mediante otros instrumentos.

Como tercer instrumento se contó con la entrevista aplicada a seis maestras, dicho proceso se dio en un ambiente cordial, ya que se contó con su disposición a participar, por lo que se les agradeció enormemente, ya que el tiempo que dieron era fuera de horas de trabajo y en espacios no siempre adecuados, pues no se cuenta con una sala de maestros y la biblioteca no siempre estuvo disponible. Además de esto, en tres ocasiones las entrevistas se realizaron en fases, por falta de tiempo principalmente.

Una vez aplicados los instrumentos mencionados y tras algunas adecuaciones realizadas posteriormente a la aplicación del pilotaje de los instrumentos se procedió a realizar una exploración general para, posteriormente organizarlos en categorías. Con este proceso fue posible:

- 1) Conocer y realizar un análisis a priori de los datos
- 2) Realizar una preclasificación de los mismos
- 3) Determinar la forma en que serían organizados para su confrontación y análisis.

La línea que se sigue para llevar a cabo este procedimiento se basa en la necesidad de responder a la pregunta de investigación, a través del reporte correspondiente y así, dar a conocer al usuario la forma en que se desarrolló el proceso y a dónde se llegó, es decir, el resultado del desarrollo sistemático de la investigación.

Con el propósito de dar un orden al análisis de la información, los datos se organizaron en categorías, las cuales contienen indicadores que permiten conocer a fondo las respuestas de las entrevistas, de la observación general y de la observación particular.

Cada una de estas categorías implica un apartado que, en conjunto con los otros, muestran los aspectos y factores que favorecen o entorpecen la reflexión del docente sobre su propia práctica docente y su influencia en la transformación de sus prácticas en el proceso de la enseñanza.

A continuación se describe cada una de las categorías y su significación en torno a la reflexión de la práctica docente.

- 1) Datos personales. En este apartado que se constituye como el de los datos generales de la muestra, se ponen de manifiesto los aspectos personales pertinentes de las maestras participantes en el proceso, de tal forma que sea

posible perfilar su visión, el contexto en el cual están inmersas y su perspectiva sobre los procesos propios de la dinámica escolar.

Las seis maestras que imparten clases de español (2), inglés, matemáticas, ciencias y ofimática, conforman una muestra representativa del contexto escolar; de los 40 maestros frente a grupo, ellas constituyen el 15 %.

Los datos personales se explican con más detalle en el siguiente apartado.

- 2) Ideas y concepciones de los elementos educativos. En esta categoría se incluyen los aspectos relacionados con la forma en que conciben algunos de los términos que forman parte del lenguaje técnico del área educativa, ya que las acciones que un docente implementa para su tarea de enseñanza se basan en la concepción que tenga de su propio rol como docente, de cómo concibe al alumno, a otros agentes educativos como la familia, la sociedad, el entorno, las autoridades educativas y también las finalidades que persigue la educación secundaria.

Para obtener la información pertinente a esta categoría se dio la oportunidad de que escribieran sus “definiciones” y las explicaran, con el fin de aclarar su acepción, se enlistan los indicadores considerados para esta categoría.

Categoría II: Ideas y concepciones de aspectos educativos

Indicadores:

- ✓ Finalidades de la educación secundaria
- ✓ Competencias a desarrollar
- ✓ Significado de alumno
- ✓ Significado de docente
- ✓ Significado de familia
- ✓ Significado de autoridades educativas
- ✓ Significado de entorno

- 3) Práctica docente. Esta categoría tiene que ver con la parte técnico-pedagógica de la función del docente, contempla como indicadores los principales componentes de la tarea educativa, entre ellos: la planeación, los recursos didácticos, las estrategias y otros elementos del proceso de la clase.

En este apartado, las maestras proporcionaron información relativa a los aspectos principales a tomar en cuenta para llevar a cabo la tarea en el aula.

A través de esta categoría se recopila lo que dijeron las maestras al respecto de la práctica docente, con lo que el maestro sustenta su actuación en la clase y en los procesos de evaluación hacia sí mismo y a sus alumnos.

Categoría III: Práctica docente

Indicadores:

- ✓ Planeación
- ✓ Recursos didácticos
- ✓ Estrategias
- ✓ Elementos del proceso de la clase

- 4) La autorreflexión. A través de esta categoría se puede determinar la información esencial que busca dar respuesta a la pregunta inicial, pero no tendría valor sin la información que se recabó con las demás categorías o mediante los demás instrumentos. El proceso de reflexión que el docente lleva a cabo sobre su propia práctica es el aspecto medular de este estudio, para recolectar la mayor información posible se incluyeron indicadores que dieron sustento a la interpretación realizada, entre los indicadores se encuentran el significado que dan al término autorreflexión, cómo lo conciben en el proceso, qué forma de reflexión practican, si tienen espacios adecuados en la escuela, que hacen con los resultados de esa autorreflexión, qué sucede al llevar a cabo dicho proceso, si cuentan con elementos para la autoevaluación y qué papel juega en su actuación como docentes. El impacto que ellas consideran, se tiene el llevar a cabo la reflexión de su práctica docente y, el reconocimiento que tienen de la importancia de realizar dicho proceso. Los indicadores se detallan a continuación.

Categoría IV: La autorreflexión

Indicadores

- ✓ Significado de conceptos relacionados con la autorreflexión
- ✓ Como parte del proceso de autorreflexión
- ✓ Formas de reflexión
- ✓ Espacios adecuados
- ✓ Resultados de la autorreflexión
- ✓ Autoevaluación

✓ Impacto de la autorreflexión

- 5) Su responsabilidad como docente. Los indicadores que conforman esta categoría remiten al rol que el docente tiene como tal, es decir, como aportador de elementos para que los estudiantes logren los propósitos planteados como finalidades de la educación secundaria, su responsabilidad como creador de ambientes de aprendizaje y, el papel de provocador de interés para que los alumnos aprendan. Dichos indicadores se presentan enseguida.

Categoría V: Responsabilidad de su práctica educativa

Indicadores

- ✓ Como aportador
- ✓ Propiciador de ambientes de aprendizaje
- ✓ Provocador del interés del estudiante

- 6) La formación docente. Es la categoría que comprende los aspectos relacionados con elementos que pueden constituir un apoyo para la realización de la autorreflexión, ya que mediante los cursos de capacitación y el manejo de las TIC's, es posible implementar recursos que favorezcan el proceso y, en consecuencia realizar la autorreflexión de manera más formal. Se mencionan los dos indicadores considerados para esta categoría.

Categoría VII: Formación docente

Indicadores

- ✓ Cursos de capacitación
- ✓ Manejo de la tecnología (TIC's)

Para cada una de las categorías se realiza un análisis que permite rescatar la información e interpretarla y así dar respuestas al planteamiento del problema y a la pregunta de la investigación, de tal forma, que el usuario y el lector de este documento cuenten con una idea clara tanto del proceso que se siguió, como de los resultados obtenidos, para dar paso a la toma de decisiones.

4.2 Resultados obtenidos

Corresponde ahora presentar los resultados obtenidos a través de la recolección de los mismos, mediante los instrumentos que se diseñaron tomando en cuenta la naturaleza de esta investigación.

Se describen por categoría y atendiendo a los indicadores utilizados para clasificar la información, de tal forma que sea posible comprenderla fácilmente. Se presentan los aspectos más significativos y relevantes que aportaron las maestras participantes. Se muestran de tal manera que se facilite el manejo de la información recabada.

4.2.1 Primera categoría: datos personales

Es importante destacar que en este apartado se incluyeron datos como la edad, años de servicio, asignatura que imparten y si eligieron la docencia por vocación, datos que permitieron enmarcar la visión que tienen de su práctica como docentes, ya que son factores influyentes en la perspectiva que tienen del quehacer educativo; para recabar esta información se recurrió a un esquema simple de preguntas concretas.

De esto resultó que el total de la muestra son maestras (sexo femenino), que imparten diferentes asignaturas a alumnos de tercer grado y corresponden a ambos turnos (matutino y vespertino); desde el punto de vista de las asignaturas que se imparten se puede decir que las maestras aportarían diferentes significados, pero no distan mucho sus opiniones bajo este indicador.

Tabla 1.

Datos personales

Fuentes	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesora 4	Profesora 5	Profesora 6
Indicadores						
Edad	36	28	48	46	50	49
Años de servicio	17	6	28	15	27	25
Especialidad	Inglés	Español	Ofimática	Español	Ciencias	Matemáticas
Vocación de ser maestra	Sí	Sí	Definitivamente	Por supuesto	Sí	Sí

Fuente: Diseño del investigador

La información referente a los aspectos personales y su relación con el ámbito educativo, conforman un marco que permite considerar elementos para realizar la interpretación adecuada. Permite percibir la variedad de pensamientos y sentimientos respecto a la tarea educativa, dada la diversidad de edades y experiencia laboral.

Las edades de las participantes fluctúan entre los 28 y 50 años, éstas se distribuyen como se presenta a continuación.

Tabla 2.

Edades de las participantes

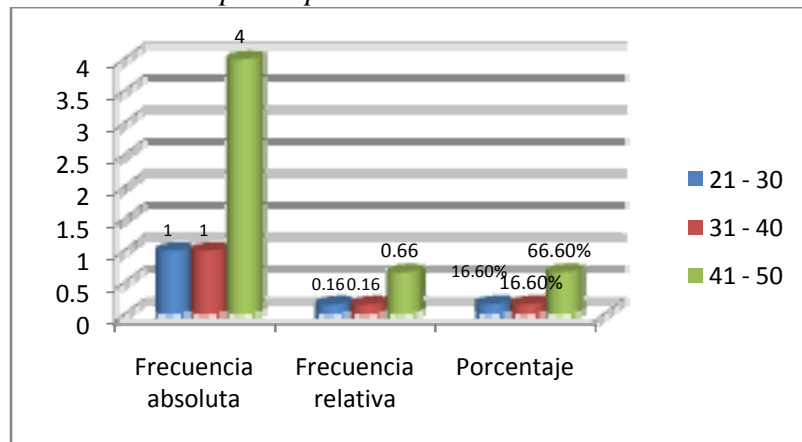
Clase	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
21 - 30	1	0.16	16.6 %
31 - 40	1	0.16	16.6 %
41 - 50	4	0.66	66.6 %

Fuente: Diseño del investigador

Esta gráfica representa los datos obtenidos.

Gráfica 1.

Edades de las participantes.



Fuente: Elaborada por el investigador.

Con la información que contiene esta tabla se puede apreciar que el 66.6% de la muestra total tiene más de 41 años de edad, lo que en algún momento podría constituir un factor que interviene en la visión que tienen de algunos aspectos relativos a la educación.

Otro aspecto que es necesario considerar corresponde a los años de servicio, que en conjunto con la edad son aspectos que influyen en la perspectiva de la tarea docente. En relación con su influencia en el proceso de la autorreflexión es posible que estos

aspectos no determinen la calidad o la sistematización de esta práctica, pero es importante tomar en cuenta esta información para formarse un panorama del contexto en el que se realiza el estudio y los elementos que intervienen. Los datos correspondientes a este rubro se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Años de servicio de las participantes

Clase	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
01 -10	1	0.166	16.6 %
11 -20	2	0.33	33 %
21 -30	3	0.50	50 %

Fuente: Elaborada por el investigador

Como se puede observar, la mitad de la muestra tiene entre 21 y 30 años de servicio, lo que a simple vista demuestra que hay experiencia en la actividad de la docencia. En este caso se resalta que han formado parte de las reformas que se hicieron en tanto en 1993 como en 2006 en la educación secundaria.

En cuanto a la pregunta relativa a si la profesión fue elegida por vocación, el 100% de los participantes manifestaron que así sucedió, dos de ellas lo manifestaron haciendo hincapié al contestar: “definitivamente” y “por supuesto”, es decir, la tercera parte dijo sin titubear y en forma determinante que así había sido.

En cuanto a las asignaturas se menciona que cinco de las seis maestras imparten clases en el área académica y solamente una, imparte su clase en el área de tecnologías, específicamente el Taller de Ofimática. La distribución de las asignaturas se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Asignaturas que imparten

Asignatura	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
Español	2	0.33	33 %
Matemáticas	1	0.16	16 %
Ciencias	1	0.16	16 %
Inglés	1	0.16	16 %
Taller	1	0.16	16 %

Fuente: Elaborada por el investigador

La gama de asignaturas que tienen a su cargo las participantes enriquecen la información obtenida, ya que se consideran las categorías e indicadores desde diversos ángulos. Aunque tienen en común la responsabilidad de atender grupos de tercer grado, también atienden grupos de primero y segundo grados. De este modo ellas tienen la oportunidad de comparar las características propias de cada grado, las diferentes formas en que se trabaja con los estudiantes de acuerdo al grado y, así discernir y dar variedad y alternativas para su mejora como docente.

La categoría que se describió muestra un marco referencial de los datos personales de las integrantes de la muestra, bajo este marco es posible formarse un panorama de las condiciones en las que se desarrolló el estudio y la fuente de la información recabada.

4.2.2 Segunda categoría: Ideas y concepciones de aspectos educativos

La forma en que un docente conceptualiza cada uno de los elementos que conforman el ámbito educativo determina la dinámica de trabajo que realiza. Siendo así, si el docente concibe la educación como el desarrollo integral del estudiante, entonces actuará en concordancia con esta idea y, sus actividades estarán encaminadas a lograr la finalidad que tiene en mente. Pero si, por el contrario, considera que la educación es sólo transmisión de conocimientos, actuará seguramente como un comunicador del bagaje cultural a un alumno que está dispuesto a recibirlo.

Pero es claro que “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social” (Delors, 1997, p.51) y, de ahí que las definiciones que el docente tiene de cada elemento que conforma el ámbito de la educación vaya en concordancia con esta finalidad.

Sin embargo, la educación de la era actual, se ha perfilado hacia “el desarrollo de unas capacidades, aprender a ser persona, aprender a pensar, aprender a convivir...” (Delors (1996); tomando como referencia esta definición se muestran las acepciones que las maestras participantes tienen tanto de la educación, como de las competencias a desarrollar y, de cada uno de los agentes que participan en la educación del alumno de secundaria.

4.2.2.1 Finalidades de la educación secundaria

La importancia de contar con un conjunto de términos técnicos, propios del área educativa ayuda a contar con un lenguaje común. Ante la pregunta sobre la conceptualización de las finalidades de la educación secundaria, se presentaron tres opciones, como se muestra en la Tabla 5, las maestras respondieron en forma sencilla y concreta, manifestando la mayoría, un 66%, que la finalidad de la educación secundaria se refiere, al desarrollo de competencias para la vida. Sin embargo, hubo otras respuestas que consideran la educación secundaria como preparación para estudiar en otros niveles, como lo manifestó una de las maestras (16 %) y como un nivel elemental para la incorporación al trabajo (16 %), como respondió M4, aludiendo que “en nuestro nivel muchos de los alumnos, se integran al trabajo al concluir la secundaria, pues no cuentan con los apoyos para seguir estudiando”.

4.2.2.2 Competencias a desarrollar.

Fueron tres las opciones que para este concepto se presentaron, de las cuales, las maestras seleccionaron de acuerdo a su perspectiva; de ellas, tres maestras (50 %), las definieron como competencias de los saberes, dos participantes conciben las competencias como de conocimientos y una maestra optó por competencias de saber hacer, saber conocer y saber ser. En realidad las opciones no mostraron grandes diferencias entre sí, pero las maestras, en especial dos de ellas, sí determinaron algunas diferencias consistentes que acabaron por dar valor a las opciones.

Tabla 6

Competencias a desarrollar

Indicadores	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
De los saberes	4	0.66	66 %
De conocimiento	1	0.16	16 %
De saber hacer, saber ser y saber conocer	1	0.16	16 %

Fuente: Elaborada por el investigador

Una de ellas manifestó que la opción de las competencias de los saberes era muy vaga y no hacía referencia a algo concreto, mientras que la opción 3, aclaraba las competencias de acuerdo con los saberes que se proponían en la UNESCO. En cuanto a la segunda opción solamente implicaba el bagaje cultural y científico, mera trasmisión y, eso no era suficiente.

Otra de las maestras señaló que no había gran diferencia, solamente niveles, primero debía ser competencias de conocimientos, enseguida las competencias de saber hacer, saber ser y saber conocer y, finalmente las competencias de los saberes, así ella podía englobarlas todas en una sola, así que se decidió por la opción 1.

En la clase de inglés a la que el investigador asistió como observador, la maestra llevó a cabo una actividad que trató sobre la selección de los alimentos más saludables que se pueden consumir. Para ello, se determinó, primeramente las características de los alimentos que se expusieron en el pizarrón, con dibujos y láminas, posteriormente, diseñaron un menú de alimentos para el desayuno, la comida y la cena, todos saludables. Para finalizar la clase se organizaron en equipos, con el fin de que en la siguiente sesión, explicaran el menú completo y sus beneficios, todo en inglés y con alimentos reales.

En esta descripción a grandes rasgos de la clase, se puede observar que existen actividades adecuadas para desarrollar los saberes. Primeramente los alumnos seleccionaron los alimentos más saludables y sus características, consultando tanto el libro, como su experiencia y conocimientos previos (saber conocer), enseguida diseñaron un menú adecuado para consumirlo en un día (saber hacer), el trabajo en equipo, que implica la colaboración, el respeto y la responsabilidad corresponde al saber convivir. Por último, se integran todos para el saber ser.

4.2.2.3 Significado de alumno.

Para que las participantes explicaran lo que es el alumno y definirlo de acuerdo a la problemática que se presenta cotidianamente, dijo una maestra, M3 “primero déjame quitarme de los problemas que tengo en este momento con algunos alumnos de tercero, que son indisciplinados, les falta interés y eso provoca desánimo en mi trabajo como

maestra, sé que es normal, pues son adolescentes... a veces siento que es un reto, pero a veces me canso”.

Sin embargo, para dar sus respuestas explicaron que los alumnos tienen energía, son capaces de investigar, son curiosos y son capaces de resolver problemas. Las respuestas se clasificaron en tres rubros como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7

Definición de alumno

Indicadores	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
Como agente de su propio aprendizaje	2	0.33	33 %
Como aprendiz que requiere ser guiado	4	0.66	66 %

Fuente: Elaborado por el investigador

Considerando estas respuestas, se rescata que los docentes conciben al estudiante de secundaria como un aprendiz que requiere ser guiado para la obtención de su aprendizaje (66 %); y una tercera parte los considera como agente de su propio aprendizaje (33 %). La M5 manifestó que “es necesario verlo como agente en su proceso de aprendizaje para establecer estrategias que lo ayuden a lograr los propósitos”, pero otra de las participantes M3 dijo que precisamente por las estrategias de enseñanza que se establecen es que “es un aprendiz que necesita ser apoyado en su desarrollo”.

A esto se puede decir: “Todo el profesorado está obligado a ejercer una acción educativa integral que facilite el pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (Blanchard, 2007, p.17)

La M1 comentó que son “personas capaces de investigar, analizar, cuestionar, emitir juicios... pero que deben tener disponibilidad para construir su propio conocimiento”.

4.2.2.4 Significado de docente.

Para el tratamiento de este indicador, hay que reconocer que definirse como maestro implica hacer un alto y pensar en lo que se ha recorrido desarrollando la

docencia, pues resulta difícil crear una correspondencia entre lo que se hace y lo que debería hacerse, “en el concepto de educador, entre la teoría y la práctica, hay una distancia importante; en muchas ocasiones hay que vencer resistencias entre lo que uno ha vivido e interiorizado y lo que desearía llevar a cabo” (Blanchard, 2007, p.20).

Los indicadores en los que se clasificaron las respuestas fueron tres y encierran lo que las maestras participantes mencionaron respecto a su concepción personal como docentes. Lo anterior se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 8.
Significado de docente

Indicador	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
Como agente de cambio	1	0.16	16 %
Como guía del alumno	2	0.33	33.%
Como facilitador del aprendizaje	3	0.50	50 %

Fuente: Elaborado por el investigador

Como puede observarse en la tabla 8, las maestras se consideran como facilitadoras del aprendizaje de los alumnos (50 %), mientras que solamente una maestra (16 %) manifestó ser agente de cambio pues dijo “nuestra labor trasciende las aulas de clases, de la escuela y por eso yo considero que somos más que dirigentes del aprendizaje de los estudiantes; los escuchamos, les damos consejos, los canalizamos, si es necesario, al departamento de Orientación, en realidad hacemos mucho más” M4.

El 33 % de las participantes se concibió como guía del alumno mencionando que “nuestra labor está en las aulas o los espacios escolares, podemos apoyarlos en su persona, pero lo más importante es su aprendizaje y ahí se va formando, porque convive, respeta reglas, se hacen responsables, pero aquí, en el trabajo académico” M6.

Una aportación importante por parte de la participante M2 fue que el maestro, como en tiempos pasados, sigue siendo elemento importante del proceso educativo, pero que poco a poco ha ido cambiando su forma de intervenir, aún cuando todavía realiza muchas acciones que parece “no le corresponden” y que, en apariencia no forman parte del proceso educativo como “escuchar al alumno”, “observar su apariencia física” (dados los problemas de drogadicción y desórdenes alimenticios, entre otros), para reportar el

caso a la instancia correspondiente. También deben estar pendientes de su conducta y, todo eso exige de los docentes gran capacidad, tanto en el aspecto académico como en el de guía de adolescentes. Un ejemplo de ello, es la situación que se presentó con un alumno que había estado faltando a clases, la maestra de Ciencias lo invitó a salir del salón y le dijo que la esperara un momento. Luego salió para platicar con él, le habló sobre las inasistencias, sobre los reportes que había mandado a la prefectura y al departamento de Orientación, con respecto a sus inasistencias y calificaciones. Le mostró en su cuaderno de apuntes y el registro de calificaciones qué trabajos tenía pendientes. En fin, todo lo relativo al estudiante lo tenía anotado, pero también hizo referencia a que su conducta en clase no era negativa, pero que necesitaba comprometerse, pues ya estaba en tercer grado y era necesario que “se pusiera las pilas” para terminar la secundaria.

4.2.2.5 Significado de familia.

En este aspecto, las maestras hicieron hincapié en la falta de consistencia de algunos alumnos, aludiendo a la forma en que la familia ha ido cambiando su actitud con respecto a sus responsabilidades.

La familia tiene mayor responsabilidad en la formación del individuo, la escuela colabora, pero en intrínseca relación con la familia, “el papel de la familia y la comunidad local, en el pleno desenvolvimiento de las aptitudes del alumno es, a la vez, soporte y complemento de los esfuerzos de la escuela” (Delors, 1997, p. 223).

Las respuestas que dieron se clasifican en tres indicadores que incluyen las opiniones que dieron a la pregunta sobre el significado de la familia, como se muestra a continuación.

Tabla 9.

Significado de familia

Indicadores	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
Como fuente de aprendizaje de las competencias para la vida	2	0.33	33 %
Como institución fundamental	2	0.33	33 %
Como núcleo social principal	2	0.33	33 %

Fuente: Elaborado por el investigador

Las concepciones que tienen de la familia estuvieron divididas en proporciones iguales, una de las apreciaciones muestra que conciben a la familia como la institución con mayor compromiso para la formación de los hijos. “Es en la familia donde se aprende a ser responsable, a tomar decisiones, los valores de convivencia, los hábitos, a la escuela vienen a socializar y adquirir conocimientos para poder integrarse a la sociedad como personas y como seres productivos”, así lo describió M4. Otra de las maestras entrevistadas mencionó. “la familia es el núcleo social elemental, básico, porque es la primera institución con la que tiene contacto el niño, la que lo provee de lo necesario: salud, protección, identidad, valores, etc. Y también influye en el rumbo que va a tomar en el futuro, desde su etapa inicial” M3.

“La familia es la institución fundamental que protege a individuo, que lo forma, lo educa y está al tanto de sus necesidades y sus logros; es responsabilidad de la familia, por eso el hombre está organizado socialmente de esa forma”, así lo describió una maestra que según ella, la familia tiene toda la responsabilidad de atender a sus hijos, en todos los aspectos.

4.2.2.6 Significado de autoridades educativas.

En este aspecto, las participantes estuvieron de acuerdo en que lo que corresponde a las autoridades educativas es “verificar que se cuente con los recursos adecuados y suficientes, tanto humanos como materiales para proveer un servicio educativo de calidad”. Además de eso “corresponde coordinar y dirigir el proceso educativo desde su función específica”. Es un papel de proveedor del ambiente adecuado para llevar a cabo la tarea educativa, es decir, la logística.

El 100% considera que son los administradores del proceso educativo.

“Las autoridades educativas deben promover proyectos, actividades, eventos que propicien la participación de alumnos, padres de familia y maestros. El fin de dirigir un centro educativo implica diseñar, con visión, cada actividad para lograr el desarrollo de los estudiantes a través de actividades definidas, con rumbo y de acuerdo a los programas, proyectos institucionales” M4.

4.2.2.7 Significado de entorno.

El espacio geográfico en el que está inmerso el alumno es un factor que influye en la formación de éste, desde su barrio, hasta la ciudad y la misma escuela. Así lo manifestaron las maestras participantes. Para definir el entorno consideraron solamente “el barrio”, es decir, lo más cercano, pero también la escuela. Consideraron que el entorno tiene una influencia determinante en el desarrollo de los individuos, en sus expectativas y en el rumbo de su formación académica y laboral (puede ser “para bien o para mal”).

Las respuestas se incluyeron en tres rubros, el 50 % corresponde a quienes opinaron que el entorno es una fuente de aprendizaje en todos los aspectos de una persona. El indicador correspondiente a concebir el entorno como una institución social, incluye que es una fuente de aprendizaje pero “el entorno, como sociedad tiene la responsabilidad de aportar la cultura, las costumbres, fomentar el respeto, la solidaridad y buscar que haya armonía y bienestar para los integrantes de ese espacio” dijo una maestra.

La maestra, cuya respuesta se incluyó en el indicador de concebir al entorno como agente de cambio, opina que “existen influencias externas que hacen que el barrio o la comunidad, o la misma ciudad, cambien, generalmente no es algo que nazca de sí mismo, sino que se transforma de acuerdo a la escuela, a las políticas, a la economía de un entorno mayor”. Los resultados se observan en la siguiente tabla.

Tabla 10.
Significado del entorno

Indicadores	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
Como agente de cambio	1	0.16	16 %
Como fuente de aprendizaje	3	0.50	50 %
Como institución social	2	0.33	33 %

Fuente: Elaborada por el investigador

4.2.3 Tercera categoría: Práctica docente

La principal actividad del profesor radica en la práctica docente, que abarca una variedad amplia de actividades conducentes al momento de “dar la clase”. En esta

categoría se consideraron cuatro indicadores básicos, que no son los únicos elementos que forman parte del ámbito de la práctica docente, pero que permiten formarse un panorama de cómo actúan los docentes en referencia a su labor de carácter técnico-pedagógica.

Entre los indicadores se destaca la planeación como elemento principal, ya que es la guía y fundamento de las acciones a realizar; los recursos didácticos constituyen otro de los indicadores, son auxiliares para el desarrollo de la clase; el tercero corresponde a las estrategias didácticas, que se definen en torno a la naturaleza del tema, de los propósitos y de las características del grupo. Finalmente están los elementos del proceso de la clase, es decir, el momento en que se tiene el grupo.

Como indicadores básicos, las maestras manifestaron que la preparación del docente debe estar basada en cuatro elementos, además del contenido temático, La maestra de Ofimática tiene un formato que fue diseñado en una reunión de la academia a nivel regional. En este formato señalan algunos aspectos que evalúan para cada uno de los saberes: saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir, también un formato de observaciones en cuanto a las actitudes y aptitudes, como se describe más adelante, “la evaluación del aprendizaje forma parte del proceso, pero lo incluyo en la planeación por ser parte de ésta, ya que considero cómo voy a evaluar, de acuerdo a la planeación, por ser una acción continua, más ahora que hay que considerar actitudes y aptitudes” M3.

Dicho formato lo tomaron de las planeaciones que diseñan para las asignaturas de tecnologías, pero lo complementaron con algunos aspectos que obtuvieron a través de Internet.

La información que aportaron las maestras se concentró en la Tabla 11, como se muestra.

Tabla 11.

Categoría: Práctica docente

Valoración	Fundamental	Necesaria	No indispensable
Indicadores			
Planeación	6		
Recursos didácticos	3	3	
Estrategias	6		
Elementos del proceso de clase	6		

Fuente: Elaborada por el investigador

Como se puede observar, en cuanto a la planeación, todas las participantes manifestaron que es un elemento fundamental (100%) y, que “parte del nivel del grupo, de los contenidos a tratar, de las necesidades de los alumnos y de sus puntos fuertes para poder diseñar situaciones de aprendizaje” M1.

Referente a la utilización de recursos didácticos se dividieron las opiniones en cuanto si son fundamentales o necesarios, para ello se dieron argumentos, la M2 mencionó que “es necesario contar con recursos didácticos para el desarrollo de una clase, pero que hay momentos en los que no se cuenta con ellos y, entonces se echa mano de la imaginación y la creatividad, tanto del docente como del estudiante. Y la imaginación no es un recurso didáctico, pero sí se puede recurrir a ella”. En la clase de ciencias, la maestra les pidió que elaboraran la Tabla Periódica de los elementos y en el salón se pueden observar algunas tablas que los alumnos realizaron, con mucha creatividad. Otro ejemplo de ello, fue una exposición de “puentes” y los alumnos explicaron a los visitantes en qué consistía cada una de sus obras.

Por otra parte la maestra de Matemáticas trabajó el teorema de Pitágoras con cajas de cartón (tapas) para representar las áreas de cada lado de los triángulos. Cada alumno diseñó un triángulo con las medidas indicadas por la maestra, Se hizo la demostración del teorema al grupo.

Por otro lado, la maestra de ofimática mencionó que en su clase de mecanografía requería de la máquina (del modelo que fuera), para que los alumnos aprendieran a utilizarla. “Algunas veces no tenemos las máquinas porque les dan mantenimiento, entonces trabajamos con el teclado que se hace en las primeras clases para que los alumnos vayan identificando donde se encuentran los tipos, y eso es un recurso fundamental” M3.

Las estrategias de enseñanza conforman un elemento fundamental, ya que son vías de acción que conducen al logro de un propósito, para utilizar las más adecuadas se recurre a la actualización constante, a la creatividad, de tal forma que sean innovadoras y sean llamativas a los alumnos, pero también que estén en concordancia con los contenidos y los propósitos.

Los elementos del proceso de la clase incluyeron: la disciplina, organización del grupo, los tiempos, las técnicas, las instrucciones y los productos. Para este indicador dieron una valoración de fundamental.

“El hecho de tomar en cuenta este aspecto, constituye gran parte del éxito en el logro de los objetivos que se pretenden lograr” M4.

La categoría que se describió, conforma la base de la siguiente, pues incluye los elementos básicos de la reflexión del docente sobre su actuación en la práctica docente.

4.2.4 Cuarta categoría: La autorreflexión

El trabajo en el aula exige por parte del docente la creatividad, disponibilidad, tiempo, contar con los recursos necesarios, con el fin de llevar a cabo su práctica docente. Este trabajo se hace fuera del tiempo que trabaja con los estudiantes, implica un esfuerzo para el que requiere de espacios y apoyos. La forma en que decide qué acciones seguir para el logro del aprendizaje de un contenido, está respaldado por un proceso de reflexión que le permite tomar decisiones. La finalidad es lograr el aprendizaje, el maestro debe estar detrás, respaldando las acciones, “educar es proporcionar cartas náuticas y brújulas para navegar en un mundo en perpetua agitación. Necesitamos ofrecérselas al alumnado, y también las necesitamos los educadores para abordar lo educativo en cada contexto, en cada momento”. (Delors, 1996, citado por Blanchard, 2007, p. 19).

Bajo esta óptica se revisa la información que aportaron las participantes en relación con cada uno de los indicadores propios de la autorreflexión. Para concentrar la información se utilizaron tres tablas que contemplan tres grandes aspectos de la autorreflexión, su significación, necesidades especiales para la autorreflexión y el impacto de ésta en los resultados. Éstos se presentan a continuación.

Tabla 12a.
Categoría: Autorreflexión

Valoración	Proceso indispensable	Proceso necesario
Indicadores		
Significado	4	2
Como parte del proceso	4	2
Formas de reflexión	6	
Resultados	6	

Fuente: Elaborado por el investigador

Con relación a los datos que contiene la tabla, las maestras mencionaron que la reflexión sobre las actividades de la práctica como maestros “es una acción que realizo en forma “empírica”, es decir, no sistemática, sino que forma parte de mi actuación (es intrínseca), desde el momento en que reviso los resultados de un examen, una práctica, una clase o, la dinámica durante la clase. Para lograr mejores resultados replanteo acciones” dijo M1.

La M6 mencionó: “hay que revisar el qué, el por qué, el dónde, el cómo, el para qué, el cuándo y reconstruir. Señalar en qué hubo aciertos y en dónde hubo errores”.

En relación con el significado de la autorreflexión cuatro maestras (66 %), defiende que es un proceso indispensable que se lleva a cabo para comenzar la planeación, es una acción básica, indispensable por parte de un maestro. Dos maestras definen que es una acción necesaria, porque forma parte del mismo proceso de la planeación, de la toma de decisiones.

En cuanto a considerar la autorreflexión como parte del proceso educativo, dos terceras partes (66 %), consideraron el análisis de las acciones que llevan a cabo en su práctica como parte intrínseca e importante de la tarea de ser maestro. Una tercera parte (33 %), opinaron que es una acción necesaria y que va implícita en la tarea de cada profesor.

Las formas de reflexión que realizan las maestras, ya sean sistemáticas o no, se consideran como indispensables para el proceso de enseñanza (100 %), para su toma de decisiones y para corregir o cambiar las acciones a realizar. “Mira, yo no tengo una guía para analizar mis acciones, todas las actividades y los resultados, pero de que lo hago, lo hago. Es necesario, porque si no lo hago me pierdo” M5.

Los resultados que se obtienen de una práctica escolar, demuestran los logros obtenidos, “la forma en que se desarrolla la clase, aporta información para tu evaluación como maestra, pero los resultados te dicen todo” M2. “Creo que es muy importante analizar los resultados de los exámenes, de las actividades, es decir, cualquier propuesta que tengas para evaluar”M1. El 100 % de las maestras manifestaron que es una acción indispensable.

Otros aspectos de la reflexión que se tomaron en cuenta para esta categoría, corresponden a el rubro de espacios adecuados y la autoevaluación, para recabar

información de estos aspectos se plantearon las preguntas ¿Considera usted que es importante contar con espacios apropiados para llevar a cabo el proceso de autorreflexión o análisis de sus actividades? y ¿Cree usted que realizar una autoevaluación como docente ayudará a mejorar su práctica docente? Los resultados se concentran en la Tabla que a continuación se muestra.

Tabla 12b.

Autorreflexión

Indicadores	Valoración	Proceso indispensable	Proceso necesario
Espacios adecuados		4	2
Autoevaluación		6	

Fuente: Elaborado por el investigador

De acuerdo con lo que dijeron en los demás indicadores, las maestras opinaron respecto a los espacios, que no cuentan con una sala de maestros, ni tiempo destinado a llevar a cabo el proceso de autorreflexión, “yo hago la planeación en mi casa y preparo exámenes, material, copias, todo lo que necesito, aquí en la escuela no se puede” M2 y creo que debe haber un lugar para realizar todas estas actividades; 66 % opinaron de esta forma.

“La autorreflexión se debe realizar en forma personal, sí hay que tomar en cuenta opiniones, sugerencias, pero a fin de cuentas, uno mismo debe decidir. A veces voy en el carro pensando en las evaluaciones, en comprar el material para la próxima clase, así que no considero necesario un espacio, porque de todas maneras haces muchas cosas en la casa y en la calle” esto lo manifestó M2.

“Algunas ocasiones es difícil culparse de que algo no salió bien, piensas que son los alumnos, pero es de profesionales reconocer que tenemos errores y que no siempre funcionan las estrategias que propones”- dijo M5. Por su parte M3 dijo, “a mí no me gusta que me digan en que estoy mal, por eso yo misma analizo mis planeaciones, mis estrategias y trato de variar las clases”. Algo que la maestra hace es llevar una bitácora, en ella hace anotaciones de ideas que le surgen de pronto, citas o referencias de textos, sugerencias de otros maestros, apuntes de las reuniones de academias o de aspectos importantes de los cursos a los que asiste (tiene su bitácora como “Cuaderno de Ideas” y lo lleva siempre con ella).

En una de las clases les dijo, hoy es “día libre”, pueden sentarse donde quieran, van a tomar una hoja de máquina y a realizar un dibujo, luego lo dejan en el escritorio, la próxima clase lo harán en la máquina (diseño con la letra x). Todos los alumnos siguieron las indicaciones, los que no sabían dibujar acudieron a sus compañeros y cumplieron la tarea. En la segunda hora de clase, se quedaron como estaban (en el piso) y la maestra les repartió las tablas de una lotería sobre herramientas antiguas y modernas que ayudan al hombre a realizar sus tareas. Entonces jugaron.

“No siempre funcionan pero hago mi esfuerzo. Yo hago mis anotaciones. Lo que sucede es que una estrategia funciona con unos grupos y no con otros y tiene uno que revisar otros aspectos”. La autoevaluación es mejor, yo digo, que la heteroevaluación. El 100 % de las maestras consideraron la autoevaluación como importante en las prácticas docentes.

El impacto que tiene el hecho de llevar a cabo el proceso de análisis de cada elemento de la práctica docente, debe ser positivo. Este análisis “es el punto de partida de toda acción que quiera ser motivadora y suficientemente significativa como para que el profesorado le merezca la pena su reflexión y el esfuerzo que supone entrar en una dinámica de innovación” (Blanchard, p.79, 2007); el impacto que tiene la realización de la práctica docente se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 12c.

Autorreflexión

	Valoración	Excelente	Bueno
Indicadores			
Impacto		2	4

Fuente: Elaborado por el investigador

En cuanto a este indicador las maestras opinaron que la reflexión que se haga de las tareas docentes debe tener un impacto, no siempre es el mejor, pero siempre va en busca de mejorar. El 66 % de las participantes opinó que el impacto es positivo, es bueno, porque se ven los resultados casi siempre en una mejor clase, en mejores resultados. Como excelente lo consideraron dos maestras (33 %), porque dijo una de ellas “siempre que se busca mejorar y, algo se logra, es muy bueno, a mí me parece que es excelente porque aunque sea un poquito, siempre se logra algo positivo con los alumnos, sobre todo si implementas novedades en la forma de llevar a cabo la clase” M2.

4.2.5 Quinta categoría: La responsabilidad como docente

El hecho de pensar que se tiene la responsabilidad de formar y desarrollar las capacidades intelectuales de los adolescentes coloca al docente en un dilema en cuanto a su forma de actuar. Al momento de tomar la decisión, se asume la responsabilidad con todas sus implicaciones. En esta categoría se pretende presentar un perfil del docente, es decir, cómo se considera ante las nuevas exigencias de una sociedad que cambia constantemente y que incluye a la escuela en esa transformación.

La categoría incluye como indicadores si el maestro se considera un aportador de conocimientos, un procurador de ambientes de aprendizaje y quien tiene en sus manos la tarea de cumplir con los objetivos de la escuela. Las aportaciones se muestran en el concentrado.

Tabla 13.

Responsabilidad como docente

Indicadores	Valoración	Totalmente de acuerdo	Un tanto de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
Como aportador		6		
Procurador de ambientes de aprendizaje		6		
Cumplimiento de los objetivos del aprendizaje		6		

Fuente: Diseñada por el investigador

Se presentaron las opciones para que cada maestra seleccionara, en el rubro de concebir la responsabilidad del docente como aportador de conocimientos, el 100 % opinaron por totalmente de acuerdo, porque los contenidos que tratan en la clase son conocimientos “es con lo que trabajamos, la forma en que hagamos que los alumnos adquieran los conocimientos, es otro asunto” M1. “El bagaje cultural no puede ser reinventado cada generación, ya se tiene y hay que ampliarlo, pero no comenzar de nuevo”, comentó M6.

Considerar al docente como procurador de ambientes de aprendizaje, reconoce que la labor del docente va más allá de ser mero trasmisor, a partir de un análisis de los diversos aspectos de la tarea educativa, el profesor establece nuevas formas de hacer que los alumnos adquieran el conocimiento, que la asimilen y que lo pongan en práctica, “el aula es como un laboratorio, los alumnos deben conseguir aplicar los conocimientos a

través de un proceso, como la taxonomía de Bloom (que es la que utilizo para los propósitos), yo soy la que ambiente el aula” dijo la M5. El 100 % de las maestras coincidieron en que el docente es un procurador de ambientes de aprendizaje.

El maestro es el encargado de cumplir con los objetivos del aprendizaje, es el tercer indicador, a lo que M5 mencionó. “Por supuesto, los alumnos son los que deben aprender, pero el docente es el responsable. Todo lo que tenga que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, o el espacio adecuado (como laboratorio o el patio), es lo que le corresponde al maestro”.

Para destacar lo que se observó con respecto a las actividades de las maestras, se hace mención de algunas situaciones que se observaron:

- La planeación con sus respectivas anotaciones, observaciones por cambios, etc.
- Lista de actividades sugeridas en caso de requerir alguna otra. Para ello colocan en el espacio de observaciones si fue necesario agregar o cambiar algo y, escriben los datos: grado, sección, fecha.
- Cambio de actividad de un grupo a otro (adecuaciones), por lo que no funcionó en el grupo anterior. Para ello colocan en el espacio de observaciones si fue necesario agregar o cambiar algo y, escriben los datos: grado, sección, fecha.

En este indicador, el 100 % de las maestras participantes opinó que están totalmente de acuerdo.

4.2.6 Sexta categoría: Formación docente

El papel que juega el docente en la dinámica escolar y educativa, es de trascendencia, por eso es necesario tomar en consideración los elementos con los que cuenta. “La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy” (Delors, 1997, p. 157); por eso es importante resaltar que los docentes deben estar preparados para hacer frente a las necesidades que se les plantean “para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las

cualidades, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren” (Delors, 1997, p.158).

Ante esta situación se plantea la pregunta a las maestras participantes ¿Cuenta usted con posibilidades de tomar cursos de capacitación? A lo que el 66 % respondieron que sí, pues tienen acceso a los cursos que se ofrecen para la capacitación y actualización de los docentes (para carrera magisterial). El 33 % de las maestras (2), menciona que los cursos no son los adecuados a sus requerimientos, por lo que opinan que asisten a los cursos, pero no están satisfechas.

Además los Talleres de Actualización que se ofrecen al inicio de cada ciclo escolar no cumplen con la función, pues se imparten en tres días y es mucho contenido que hay que tratar, no alcanza el tiempo.

El manejo de las herramientas tecnológicas para apoyo en el aula de clase TIC's, es otro de los indicadores de la formación docente. En este rubro, todas las maestras (100 %), mencionaron que manejan la mayor parte de las herramientas que se tienen al alcance, porque han ido aprendiendo en los cursos, en su casa o ahí mismo, pero que faltan herramientas más actuales para trabajar con los estudiantes. “Además de eso, el Internet no siempre funciona, las computadoras no son suficientes y en las aulas no se cuenta con cañón o con la pantalla de multimedia”. Aún así consideran que tienen un buen manejo de las TIC's.

La concentración de la información de ambos indicadores se presenta a continuación.

Tabla 14.

Formación docente

Indicadores	Adecuada	Suficiente	Inadecuada
Cursos de capacitación	4	2	
Manejo de la tecnología TIC's	6		

Fuente: Diseñada por el observador

Es necesario hacer mención de que “las tecnologías de la comunicación pueden hacer más eficaz el aprendizaje y ofrecer al alumno una vía de acceso atractiva a conocimientos y competencias a veces difíciles de encontrar en el medio local” (Delors, 1997, p.165).

En la Escuela Secundaria Técnica No. 73, se cuenta con un laboratorio de cómputo, pero no funciona bien el Internet, más que en cuatro computadoras de las 40 que hay, la persona encargada de esta área, no tiene horario completo, así que asiste cuatro días a la semana, alternando turnos.

En las aulas no existen cañones, ni pizarrones electrónicos, se trabaja con pizarrón blanco de marcadores.

Estas son limitantes para llevar a cabo las tareas escolares en forma más adecuada a la educación del siglo XXI, pero los docentes saben que los recursos con los que se cuenta son con los que se trabaja.

4.3 Presentación de resultados

La reflexión que el docente realiza de su quehacer en el aula, es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conlleva una serie de elementos que deben tomarse en cuenta para determinar en qué medida esa reflexión, formal o informal, influye en el logro de mejores prácticas docentes y, a su vez, para lograr un mejor aprovechamiento académico de los alumnos.

Las maestras participantes de este estudio manifestaron, a través de la entrevista, diversa información que refleja la forma en que llevan a cabo el proceso de análisis de su práctica docente. También se pudo detectar, apoyada en las observaciones, que existen elementos para determinar que realizan un proceso de reflexión que se nota en la forma de llevar a cabo la clase.

Para responder se explican los resultados de las observaciones realizadas, una general al entorno escolar y, otra más particular, a dos clases impartidas por maestras participantes y se manifiesta lo que se obtuvo de las entrevistas. Aún cuando ya se expuso la información, es importante responder a la pregunta que se planteó para el desarrollo del estudio y si los objetivos propuestos se pudieron lograr.

La pregunta de investigación es ¿De qué forma los procesos de reflexión que realizan los docentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 73, transforman su propia práctica docente?

Para responder se recurre a las categorías referentes a las ideas y concepciones de los aspectos educativos, a la de competencias a desarrollar, a la de práctica docente a la

de autorreflexión y la responsabilidad como docente. Porque de estas categorías se obtuvo información pertinente que explica la relación que existe entre los procesos de reflexión y la transformación de su práctica docente.

4.3.1 Procesos de reflexión del docente en su práctica educativa

Con el fin de hacer un encuadre de la información que se irá detallando en el transcurso de este subapartado, se inicia con la descripción de las aportaciones que las maestras hicieron en relación con las formas en que conciben cada uno de los elementos que forman parte del proceso educativo. Mediante estas aportaciones se da respuesta a la pregunta ¿cuáles son los procesos de reflexión que realizan los docentes sobre su propia práctica?

Se comienza con una pregunta obligada ¿conoce usted las finalidades de la educación secundaria? A lo que el 100% de ellas respondió que sí las conocían.

M1 “Es algo obligado para iniciar la planeación anual, debe uno saber qué es lo que se busca lograr”.

M2 “Con la Reforma del 2006, tuvimos que repasar las finalidades de la educación secundaria”.

M3 “Es necesario saber qué se pretende porque de ahí parten los propósitos de la planeación”.

Tomando en cuenta que las maestras conocen las finalidades de la educación secundaria es posible determinar que la reflexión que hacen de su práctica docente se basa en los propósitos generales que se busca alcanzar mediante el desarrollo de su función en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A través del planteamiento de la Reforma en Educación Secundaria (2006), se concibe el desarrollo integral del educando, desde la perspectiva del desarrollo de competencias para lo cual se deben proponer actividades adecuadas a tal propósito.

La pregunta que se propuso a las maestras, con el fin de saber qué percepción tienen de lo que implica el desarrollo de competencias a través del proceso educativo fue ¿cómo concibe usted las competencias a desarrollar en el alumno de educación secundaria? A lo que respondieron:

M1 “Como las habilidades sociales, afectivas, cognitivas y colaborativas que debemos propiciar para que los alumnos las desarrollen”.

M6 “Desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, los contenidos culturales, académicos del plan de estudios y a participar tanto en su equipo de trabajo, como en el grupo o la escuela, con el propósito de que desarrolle el potencial para incorporarse al campo de trabajo con las mejores posibilidades de participar, de saber hacer, saber conocer, saber ser. Hablar con propiedad del conocimiento, construir el conocimiento, portar el conocimiento, aportar a los demás ese conocimiento”.

M5 “Como las habilidades del conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, evaluación y aplicación”.

M3 “Como las capacidades que se deben desarrollar, entre ellas: las capacidades lectoras, razonamiento, análisis, toma de decisiones”.

Considerando las respuestas y comentarios realizados por las maestras, se observa que tienen claros los objetivos y propósitos que se buscan al tratar los contenidos de una forma que se propicie el desarrollo de los saberes, incluyendo la adquisición de conocimientos, pero con la firme convicción de que se va más allá: analizar, sintetizar, aplicar, evaluar, utilizarlos en alguna situación, razonar y dejar atrás, la mera adquisición.

Con respecto a esta categoría se apunta que las maestras participantes, cuentan con las bases teóricas necesarias para desempeñarse en las tareas encomendadas, dado que tienen en su formación componentes suficientes que les permiten visualizar el rumbo de la formación de los estudiantes de secundaria.

Para ilustrar esta percepción se recurre a la clase de Matemáticas, la maestra expone a los alumnos el propósito del tema, les plantea el problema y solicita al grupo que se organice en binas y traten de resolverlo, para esto, ella hace referencia a los conocimientos previos y los ha tomado en cuenta en su planeación. Los alumnos comienzan a resolverlo. Algunos terminan pronto, pero otros acuden a preguntarle, como es mayoría la que pregunta, les pide a dos alumnos (que aún no terminan el ejercicio), que pasen al pizarrón, y solicita al resto del grupo a que apoyen a sus compañeros. Entonces el resto del grupo participa, ella le pide a los alumnos que tienen más dificultad que apoyen a sus compañeros, algunos aportan algo, pero otros se quedan callados. Esta

actividad permite a la maestra darse cuenta de quienes han logrado el propósito del tema, quienes han avanzado en aspectos cualitativos, como la participación, la colaboración, el interés, etc.

Para conocer las concepciones que tienen las maestras de cada uno de los agentes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, se les formularon preguntas básicas referentes a la forma en que definen cada agente educativo. Se presentan a continuación tanto las preguntas, como las respuestas que dieron.

¿Cómo concibe usted al alumno?

M5 “El alumno es un agente en su proceso de aprendizaje y como maestro hay que establecer estrategias para lograr los propósitos que se tienen en cada tema, unidad o curso”.

M1 “Los alumnos son personas capaces de investigar, analizar, cuestionar, emitir juicios; pero deben tener disponibilidad para construir su propio aprendizaje”.

M4 “Es la persona que debe estar dispuesta a ser formada con lo que la escuela le ofrece, en el fondo saben que a eso asisten, pero dan prioridad a la convivencia entre pares y dejan en segundo término su aprendizaje académico y desarrollo de sus habilidades, por eso cuesta tanto esfuerzo el trabajo en el aula”.

M6 “Se entiende por alumno a la persona (niño, joven o adulto) que recibe instrucción escolar bajo un programa o plan de estudios autorizado por una institución, en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje dependerá de la metodología. Puede ser participativo si se aplica el método constructivista y técnicas que exigen la participación de los alumnos”.

Los alumnos conforman una parte esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, son parte de un binomio fuertemente establecido, independientemente de las formas que vayan surgiendo para enriquecer la relación que se da entre ellos. Las maestras manifestaron la importancia del alumno, otorgándoles capacidades propias que hay que desarrollar, dificultades para llevar a cabo esa tarea o formas en que se puede lograr, pero sin perder de vista el protagonismo de los alumnos en el proceso.

Otro de los agentes que, sin duda, son parte esencial del proceso (aún con las variantes que pudieran existir), es el docente, a este respecto las maestras dieron su opinión, ante la pregunta ¿Cómo define usted al docente?

M5 “Es el facilitador, coordinador para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”.

M1 “Es un apoyo en el proceso de aprendizaje, monitorea, cuestiona, promueve el interés del estudiante por aprender, promueve el respeto y trabajo colaborativo, identifica necesidades, evalúa”.

M3 “Es una parte del dúo esencial del proceso educativo, es el que tiene la responsabilidad de llevar a cabo las actividades para lograr que el estudiante logre asimilar y luego llevar a la práctica los conocimientos necesarios para su formación”.

M6 “Es la persona experta en el conocimiento, encargado de diseñar y poner en práctica el contenido dosificado para que, de acuerdo con la metodología se tienda a lograr un nivel óptimo de conocimiento por parte de los alumnos. Luego revisar los resultados y evaluar logros y fracasos, establecer estrategias para recuperación de contenidos.

Las aportaciones que cada participante hace a este cuestionamiento proporciona información que permite formarse una perspectiva sobre la visión que cada una tiene de sí misma como agente educativo, la forma en que se definen está influida por la forma de concebirse dentro de un proceso. Se consideran como responsables de una gran tarea, que comienza con una planeación, continúa con un proceso medular (trabajo en el espacio educativo), y culmina con la revisión de ese proceso, para continuar con el siguiente ciclo que consta de planear, llevar a cabo y revisar. Esto conforma un ciclo de análisis y reflexión de la acción de enseñar.

El aprendizaje de los alumnos se logra a través de una tarea en conjunto, el docente, el alumno y la familia que, en íntima relación y cumpliendo cada uno con su función se pretende alcanzar. La definición de la familia por parte de las maestras, se dio a partir de la pregunta ¿Cómo define usted a la familia?

M3 “La familia es el núcleo social elemental, básico, porque es la primera institución con la que tiene contacto el niño, la que lo provee de lo necesario: salud, protección, identidad, valores, etc. También influye en el rumbo que va a tomar en el futuro, desde su etapa inicial”.

M2 “La familia es una institución fundamental que protege al individuo, que lo forma, lo educa y está al tanto de sus necesidades y sus logros: Es responsabilidad de la familia, por eso el hombre está organizado socialmente de esta forma”.

M6 “Son los copartícipes en el proceso educativo y formativo, que en conjunto con los docentes, procurarán que los alumnos logren hacerse de la mayor parte del acervo cultural y formativo. Tienen una gran responsabilidad con sus hijos, pues lo proveerán de lo necesario, pero también cuentan con la obligación de vigilar el desarrollo que va teniendo en todos los ámbitos de su vida”.

M5 “Es la encargada de vigilar la formación de los estudiantes, de exigir y apoyar, de colaborar en el desarrollo de los estudiantes, porque la tarea que se realiza en la escuela se refleja en la casa, pero la formación de la casa se refleja en la escuela, no se puede mantener ajena al proceso educativo”.

Las explicaciones que dieron las maestras a la concepción que tienen de la familia redundan en la responsabilidad que tiene sobre la formación del individuo en sus primeras etapas de vida. Primeramente la familia es proveedora, luego es responsable del desarrollo intelectual, emocional y motriz de los hijos. Le corresponde estar en contacto con las instituciones encargadas de la formación de sus hijos, en este caso la escuela, para mantener un vínculo que propicie un óptimo desarrollo. Para la escuela y para la familia, la educación de los jóvenes es una tarea esencial, razón por la cual es necesaria e indispensable la presencia y el apoyo de ambos.

Los elementos antes descritos y definidos por las maestras participantes proporcionan un encuadre adecuado para comprender la forma en que realizan su actividad docente, permiten conocer los sustentos conceptuales, filosóficos y psicológicos que fundamentan su actuación en el ámbito educativo que les corresponde.

Otros elementos que dan un marco a la tarea educativa lo constituyen los agentes educativos que determinan en gran parte el rumbo de las actividades implementadas en el aula: el entorno y las autoridades educativas, para conocer el impacto de éstos en el aula se les cuestionó sobre el significado de cada elemento desde su perspectiva. La primera pregunta fue ¿Qué significado tiene para usted el entorno?

M5 “Es el medio que rodea al alumno, desde la familia hasta la comunidad. Influye grandemente en los intereses de los estudiantes, para bien o para mal”.

M1 “Son ambientes de aprendizaje para el alumno, donde puede investigar, analizar, solucionar problemas, evaluar situaciones, etc.”

M3 “Es necesario que el maestro lo tome en cuenta para sus planeaciones, porque los estudiantes traen del medio todas las ideas, expectativas, costumbres e intereses”.

M2 “Es el medio que los rodea, empieza por la familia y se puede ir hasta la nación, porque finalmente tenemos una cultura que influye en la manera de ser, de pensar y de sentir respecto a determinadas situaciones. Por ejemplo si somos prácticos y resolvemos situaciones o nos mantenemos al margen y que otros resuelvan. El maestro tiene que despertar en el estudiante nuevas formas de ser para que se desarrolle de una forma más humana y no solamente para un territorio determinado. Más ahora con la globalización”

M6 “Es el medio geográfico y humano que circunda un centro educativo y, que su influencia tiene gran peso en el alumnado debido a la convivencia que ejerce a diario en interacción con el alumno, la familia y la propia escuela, esta última es el agente de cambio y, debe ser para mejorar.”

A partir de estas respuestas se coloca a las participantes en una perspectiva del entorno y de la sociedad en general, pues ubican su función en un ambiente próximo, pero también tienen la idea de que debe trascender fronteras. La labor de los docentes contempla lo inmediato y lo mediato, lo cercano y más allá; el aquí y ahora y el futuro.

El entorno influye directamente en las formas de actuar en el ambiente escolar, pero la escuela influye, también directamente en las formas de actuar y percibir el mundo que rodea al individuo.

Para conocer la definición de autoridades educativas que las maestras contemplan en su tarea escolar, se planteó la pregunta ¿Cómo define a las autoridades educativas?

M1 “Son las responsables de verificar que se cuente con recursos adecuados y suficientes, tanto humanos como materiales y los tiempos precisos a fin de optimizar su rendimiento, en función de los lineamientos correspondientes”.

M2 “Cada escuela depende de los lineamientos que determina la SEP y, esto incluye la buena administración de todos los recursos necesarios para que la tarea del aula sea adecuada y rinda frutos. La optimización de los recursos, tanto en tiempo, como humanos y materiales se logran solo si tienen un uso basado en reglamentos que sean acordes a las necesidades de las escuelas. Existe la administración de recursos a nivel federal, estatal, municipal, pero también a nivel escolar y se debe respetar cada ámbito”.

M3 “Es una parte de la educación fundamental para el buen funcionamiento de las tareas de la escuela. Muchas formas de trabajo dependen de que las autoridades educativas lleven a cabo su labor en forma coherente con lo que dicen los lineamientos y con la realidad escolar”.

M6 “Las autoridades educativas son las encargadas de administrar los recursos humanos a fin de optimizar los recursos humanos, materiales, económicos a fin de optimizar su rendimiento, en función de los lineamientos correspondientes”.

Las respuestas aportan dos funciones principales de las autoridades educativas: como facilitadores y como administradores. Dados estos atributos demuestran que conocen las funciones que corresponden a cada ámbito educativo. De esta forma saben con qué autorizaciones cuentan, de qué materiales y recursos pueden disponer y hasta dónde llega su actuación como docente, así saben que su trascendencia está encaminada hacia el logro de objetivos de carácter formativo y no les corresponde de primera mano la gestión, ni proporcionar los materiales necesarios.

Siendo así, estos elementos, en conjunto con los anteriores, convergen en la tarea esencial educativa, es decir, al trabajo en el aula de clases, independientemente de la presentación de este espacio: como laboratorio, taller, aula interactiva, jardín, patio, etc.; los docentes conciben cada uno de los componentes desde una perspectiva personal y profesional y, bajo estas circunstancias analizan, evalúan y reprograman sus actividades. La reflexión que el docente realiza de su propia práctica resulta influida y respaldada por los conceptos teóricos y de su experiencia laboral, lo que determina la tendencia del logro de los objetivos que se propone, tanto en su tarea de enseñanza como el de los propósitos que se persiguen en el aprendizaje de los alumnos.

El trabajo realizado por los maestros se concibe, de manera medular, cuando se toman en cuenta los aspectos relativos a la práctica docente, en la que se incluyen elementos que giran en torno a esta tarea esencial: la planeación, los recursos didácticos y las estrategias didácticas propias del quehacer educativo.

Para efecto de conocer las acciones que las maestras participantes llevan a cabo en este ámbito, se les hizo una serie de preguntas que a continuación se muestran, además de las respuestas dadas.

¿Cuál es la forma en que realiza la planeación?

M6 “Primeramente se revisa el nivel del grupo, los conocimientos y habilidades con los que cuenta, en seguida se establecen estrategias didácticas adecuadas al tema y los propósitos que se persiguen. Se determinan los tiempos probables como parámetro; se establece el tipo de materiales para trabajar el tema. Se determina la metodología, se enlistan las actividades cronológicamente, se diseña el formato de evaluación y se diseñan actividades de refuerzo (probables) de acuerdo al avance del grupo. Este trabajo se bosqueja, se determina y se va adecuando durante el proceso.

M1 “Se parte del examen de diagnóstico, veo las necesidades de los estudiantes y sus puntos débiles y fuertes para poder diseñar situaciones de aprendizaje adecuadas”.

M5 “En primer lugar realizo un diagnóstico para saber con qué conocimientos cuentan en relación al tema, de ahí diseño las actividades que se aplicarán, la forma de evaluar, anoto los materiales (laboratorio, hojas de trabajo, reportes), luego expongo el método, las habilidades a desarrollar, las técnicas a utilizar.

M4 “En mi clase trabajamos por proyectos, así que debo hacer un diagnóstico sobre el tema a tratar para saber de dónde voy a partir y, así llevar a cabo todo el proyecto. La forma de evaluación es diagnóstica, continua (que considera varios aspectos y habilidades) y final con evidencias en portafolios.

En general se concentran los pasos del proceso de planeación en diagnóstico, propuesta de actividades, metodología, estrategias, evaluación; lo que conforma la estructura básica de una planeación. Las maestras valoran la planeación semanalmente como lo manifestó M2 “Cada semana reviso mi planeación anual, señalo lo que ya se trabajó y reviso los temas nuevos para hacer la propuesta de la siguiente semana; reviso los tiempos, anoto las observaciones para saber si hace falta reforzar, retomar algo ya visto o le sigo de frente”.

Para establecer las actividades es necesario observar los propósitos, por lo que es necesario diseñar la forma de evaluación en una primera etapa, como lo dijo M3 “Veo lo que se pretende lograr con los temas y diseño el examen (que muchas veces es práctico) para de ahí partir a la propuesta de actividades, de las técnicas, método y materiales a utilizar”.

De acuerdo con lo dicho por las maestras, el análisis que se lleva a cabo para realizar la planeación, constituye un componente esencial de la reflexión que hace sobre

su práctica que, en conjunto con los otros elementos, conforman una reflexión de la misma práctica.

Otro de los elementos que conforman la base de la reflexión está descrita como los recursos didácticos que el maestro utiliza para llevar a cabo las estrategias que diseña. Sobre este aspecto se les planteó a las maestras la pregunta ¿Considera que los recursos materiales son fundamentales, necesarios o no son indispensables en la tarea educativa?

M1 “La utilización de recursos didácticos es necesaria para que el alumno conciba la idea, depende de la creatividad del docente y de la disposición de recursos en cada escuela. A veces son muy sencillos y efectivos y en otras ocasiones son sofisticados y no se logra que los alumnos asimilen el concepto. Por eso creo que depende de la creatividad del docente, de las características del grupo y de diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes”.

M2 “Para la realización de los proyectos es fundamental el material, saber diseñar los recursos a utilizar, porque no siempre se acude a las computadoras o los libros de texto, hay que diseñar encuestas, entrevistas, hojas de trabajo, informes, entre otros y, esto se logra con las aportaciones que el maestro haga y con las sugerencias que se encuentran en los mismos proyectos”.

M3 “Los recursos didácticos son fundamentales porque apoyan en el aprendizaje de los alumnos, establecen un vínculo entre el conocimiento y su adquisición por los alumnos”.

M4 “Considero que los recursos didácticos son fundamentales para la tarea educativa ya que permiten que el estudiante capte las ideas de una forma más clara. Sobre todo si consideramos que hay diversos estilos de aprendizaje”.

M5 “En mi clase los recursos son fundamentales para la realización de las prácticas, pero también debemos despertar su capacidad de abstracción porque no disponemos de todos los elementos químicos existentes, así que debe concebirlos desde otra perspectiva. El alumno está en proceso así que si no logra comprender cómo está constituido o qué presentación tiene cada elemento, debe por lo menos saber que existen y conocer la tabla periódica”.

M6 “Es necesario utilizar los recursos básicos, los apoyos tecnológicos y los carteles (en papel o diapositivas), libros de texto, entre otros, es decir, de lo que se disponga para auxiliar el proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

Las maestras coincidieron en que es un elemento importante el uso de recursos didácticos de diversa naturaleza para apoyo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El hecho de que sean fundamentales o necesarios solamente marca una diferencia de apreciación en la escala de elementos propios del proceso de la planeación y de la clase, sin embargo son considerados como parte importante del proceso de las acciones en las clases.

Pensar, buscar y diseñar materiales didácticos (manuales o tecnológicos) forma parte de un proceso de análisis de la práctica educativa que el mismo docente realiza con el fin de mejorar su práctica.

Las estrategias didácticas forman parte del proceso en el aula, se diseñan desde que se plantean los objetivos, las actividades y los caminos que conducirán al logro de los objetivos propuestos. Para conocer la importancia que las maestras dan a este elemento se les cuestionó sobre si las estrategias son fundamentales, necesarias o no son indispensables, a lo que respondieron:

M6 “Para conducir al alumno durante su proceso de aprendizaje es fundamental utilizar diversas estrategias, unas de ellas ya son sugeridas por especialistas y tienen nombre, otra surgen espontáneamente durante el desarrollo de la clase, porque como docente se tiene que estar al tanto de los avances logrados, las facilidades y las dificultades”.

M2 “Las estrategias de enseñanza son fundamentales, aunque se proponga alguna en la planeación, a la hora de estar en la clase echas mano de todo y haces uso de otras formas de enseñar, no son una receta, pero si es esencial que tengas a la mano muchas estrategias porque son el apoyo para que alumno aprenda”.

M3 “En mi clase hago uso de muchas estrategias, hasta las combino y las invento, con tal que el estudiante logre aprender lo que se busca. Para mí son fundamentales en la clase y en mis planeaciones tengo muchas para señalar las que utilizaré, si esa no funciona tomo otra, así es el trabajo con los estudiantes”.

M5 “En la clase de ciencias es necesario utilizar estrategias muy diversas, unas ya están estipuladas en el plan, por el mismo proceso de desarrollo de una práctica para llegar a un determinado conocimiento, pero se puede transformar de acuerdo a las necesidades y características de cada grupo, ahí es donde yo señalo las particularidades para cada grupo, porque son muy diferentes”.

Como elemento del desarrollo de una clase o de un contenido temático, resulta que las estrategias de enseñanza son fundamentales para llevar a cabo el proceso en el aula, las maestras comentan su importancia y las cuestiones particulares para su implementación. No siguen recetas, recurren a su ingenio, a su conocimiento, a su experiencia para fortalecer su práctica y lograr mejores resultados.

Otra de las categorías que proporcionan información relativa a los procesos de reflexión de los docentes es, precisamente, la autorreflexión, para la que se planteó a las maestras una serie de cuestionamientos que engloban desde el concepto hasta el impacto y la importancia que tiene en la tarea docente y su mejoramiento.

Para presentar este apartado se muestran las preguntas y luego lo que dijo cada una de las participantes.

¿Para usted qué significa “la autorreflexión de la práctica docente”?

M1 “Es una introspección sobre los resultados que voy obteniendo con las actividades, estrategias y métodos que empleo para las clases”.

M3 “Es una preparación para las actividades siguientes, tomando en cuenta los resultados obtenidos anteriormente. Es la preparación de las actividades, con todo lo que implica, tomando en cuenta los resultados que se obtuvieron tanto cualitativos como cuantitativos”.

M2 “Es la revisión que se hace de los resultados que se han logrado para hacer propuestas iguales o diferentes, para las próximas clases, según los resultados”.

M4 “Es un análisis que se hace del funcionamiento de la planeación, si estuvo bien o no, qué le faltó, qué le sobró, y de ahí tomas lo positivo para lo siguiente”.

M5 “Es una acción que realizo en forma empírica, es decir, no es sistemática, sino que forma parte de mi actuación (es intrínseca), desde el momento en que reviso los resultados de un examen, una práctica, una clase o la dinámica durante la clase: Para lograr mejores resultados replanteo acciones”.

M6 “Hay que revisar el qué, el por qué, el cómo, el dónde, el para qué, el cuándo y reconstruir. Señalar en qué hubo aciertos y en dónde hubo errores”.

¿Considera que realizar este proceso resulta indispensable, necesario o forma parte de la labor del profesor?

Todas las maestras coincidieron en que el proceso de la autorreflexión es un proceso indispensable o parte importante en la tarea educativa y que es útil y práctico para la planeación de las clases.

¿Cómo lleva a cabo esa reflexión?

En general las maestras manifestaron que llevan el proceso sin planearlo, de manera informal, en el sentido de que no tienen una guía a seguir para ir cubriendo paso a paso, pero que no por esto es una tarea informal o no correcta.

M1 “Reviso los resultados y pienso primero qué más puedo hacer para mejorar la clase, no siempre se parte de que me fue mal, a veces me emociona que funciona y quiero enriquecer las clases”.

M6 “Observo a los alumnos, cómo reaccionan a la clase y tomo nota, qué dudas plantearon, qué aciertos tuvieron y de ahí ya voy perfilando la otra clase. Es una tarea empírica, como yo considero que debe ser, de acuerdo a mi preparación académica, profesional y el sentido común”.

¿Considera que existe una forma exclusiva de llevar a cabo ese proceso?

M2 “No hay una forma específica de realizar tu reflexión, pienso que aunque hubiera una guía, cada uno le daría su toque personal”.

M4 “No hay recetas para realizar esta tarea porque es personal y de acuerdo a la experiencia de cada quien. Pero sí hace falta una guía para apoyarnos en ella y formalizar un poco”.

¿Considera indispensable o necesario contar con espacios adecuados para llevar a cabo el proceso de la autorreflexión?

M1 “Aquí no contamos con sala de maestros, ni tiempo destinado a llevar a cabo el proceso de autorreflexión. Yo hago la planeación en mi casa y preparo exámenes, material, copias, todo lo que necesito, aquí en la escuela no se puede”.

M2 “A veces voy en el carro pensando en las evaluaciones, en comprar el material para la próxima clase, así que no considero necesario, porque de todas maneras haces muchas cosas en la casa y en la calle”.

M4 “Yo creo que sí debe haber un espacio adecuado para que los docentes realicemos nuestras actividades fuera del salón de clases, porque para cuando llegamos a la casa ya se nos olvidó alguna buena idea que se ocurrió de repente y que no anotaste. Además se

enriquece entre docentes la formulación de nuevas estrategias y puedes hacer uso de los implementos tecnológicos”.

¿Cree que observar los resultados obtenidos en la clase o tratamiento de un tema son indispensables para realizar el proceso de autorreflexión?

M1 “Definitivamente sí, porque de ahí parte la planeación para las siguientes clases, tomas lo bueno y transformas lo que no fue tan bueno”.

M3 “Los resultados reflejan todo lo que fue el proyecto de planeación que llevas, ahí puedes decir, esto funciona, esto no, mejor lo hago así, etc. Pero siempre en los resultados parciales y totales. Desde la misma clase, de un grupo a otro, hasta de un ciclo escolar”.

M6 “Definitivamente sí, al final del proceso (clase, tema o bloque) para verificar el logro de resultados, qué tanto se logró. Se utiliza el examen diseñado para tal efecto, la dinámica de la clase y lo que los alumnos manifiestan en forma oral, con participaciones. Los resultados se van dando en diferentes etapas, por eso hay que tomarlos en cuenta para realizar el análisis correspondiente”.

M5 “Los resultados reflejan en qué grado se lograron los propósitos, por eso es indispensable que se tomen en cuenta”.

¿Considera la autoevaluación como un elemento indispensable o necesario en el proceso de la autorreflexión?

M2 “Sí, se debe realizar en forma personal, sí hay que tomar en cuenta opiniones, sugerencias, pero a fin de cuentas, uno mismo debe decidir en qué le fue bien y en qué aspectos no te fue tan bien.”

M3 “A mí no me gusta que me digan en que estoy mal, por eso yo misma analizo mis planeaciones (antes, durante y después), mis estrategias y trato de variar las clases. No siempre funciona, pero hago mi esfuerzo”.

M4 “Así es, desde el momento en que observo y pienso cómo va la clase, si estoy actuando adecuadamente, o debo cambiar algo en el momento, realizo autoevaluación. Es indispensable que se lleve a cabo porque de esa forma se pueden corregir acciones propias, tanto en la actuación en el aula, como en las estrategias que se implementan en la planeación”.

M5 “La autoevaluación forma parte del análisis que hace uno mismo de la planeación y los resultados, es de suma importancia, aún cuando tenga la subjetividad”.

¿Qué impacto tiene el hecho de que usted lleve a cabo el proceso de la autorreflexión?
¿Lo cataloga como excelente, bueno o regular?

M3 “El impacto debe ser siempre favorable, aún cuando la otra estrategia que se implemente falle en algo, el impacto de un análisis es en beneficio del proceso. No podemos hablar de clases perfectas, pero sí de acciones en pro de mejoras. Por eso digo que catalogo como excelente en el proceso de la autorreflexión”.

M5 “A mí me parece que la autorreflexión nos conduce a estar siempre en el camino de la mejora continua, no es que lleguemos a ser perfectos, pero resulta una acción que beneficia el proceso educativo y enriquece, tanto al docente, como al alumno”.

M2 “Cualquier cosa que se haga para mejorar el proceso educativo es bienvenido, más si se trata de analizar tu misma actuación y los logros”.

M4 “La autorreflexión no siempre aporta resultados positivos, pero en la formación del docente y en la búsqueda de opciones para que los alumnos aprendan, tiene su importancia relevante”.

La autorreflexión del docente es parte esencial en el juego de actividades que el docente realiza, comienza con la planeación y termina en la planeación, parcialmente porque continúa el proceso, es cíclico y se va enriqueciendo paso a paso. Las maestras consideraron de vital importancia la realización del proceso de la reflexión sobre cada una de las acciones que se realizan en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje. Aún cuando no cuentan con una guía para consulta, realizan el proceso de manera empírica o informal, pero con profesionalismo.

Cada acción forma parte de las acciones que el docente tiene la responsabilidad de realizar, contempla los elementos necesarios, se auxilia de diversos apoyos que cada quien diseña y hace la actividad en forma continua, aunque el grueso del proceso es en el momento en que revisa para planear las siguientes actividades.

En cuanto a la categoría referente a la formación docente se consideraron tres aspectos que definen al docente, para ello, las maestras explicaron y, de ahí se obtuvieron los resultados señalados con anterioridad. Se les hizo el siguiente planteamiento: En cuanto a su responsabilidad como docente se considera usted como un aportador, como un propiciador de aprendizajes o como un profesional que busca cumplir con el logro de los objetivos de la escuela.

Las respuestas de las maestras fueron sencillas y directas, refirieron algunos comentarios que habían hecho anteriormente.

M1 “Estoy totalmente de acuerdo en que el maestro es aportador, es propiciador de conocimientos y cumplidor de los objetivos de aprendizaje. Porque los conocimientos conforman la materia básica con la que se trabaja, las formas en que buscamos que aprendan requieren de ambientes de aprendizaje propicios y el logro de las finalidades es nuestra tarea fundamental”.

M2 “El docente es quien tiene la tarea de aportar el bagaje cultural y científico, de una forma estratégica para que los estudiantes asimilen y se logre que cuenten con elementos suficientes para que puedan enfrentar la vida personal, laboral y social, el maestro tiene una gran tarea”.

M3 “Como el profesor comienza con aportar los contenidos que le corresponden, propiciar los ambientes y situaciones de aprendizaje y buscar que se cumpla lo establecido en el Artículo 3° constitucional, entonces es aportador, propiciador y trata de cumplir con los objetivos”.

M4 “Estoy de acuerdo totalmente en que el maestro es aportador, propiciador y busca cumplir con su función, que es: al aprendizaje y desarrollo de los alumnos”.

M5 “El maestro es eso y más, sobre todo en la educación básica, porque tiene que saber que el alumno es un adolescente y planear especialmente para sus características, tiene que escucharlo y comprenderlo, pero también hacerle saber que en la escuela, en la sociedad y en la vida hay reglas”.

M6 “Como aportador es el principal (aunque los medios masivos interfieren en la tarea), como propiciador es su función básica para el logro de los propósitos de la educación secundaria”.

La responsabilidad de ser docente es una tarea compleja, se requiere vocación para asumirla, tiene un comienzo, pero no hay límite en las múltiples actividades que el profesor realiza, comienza en alguna parte y en algún momento, pero parece no tener fin. Se convierte en un círculo o un espiral que va avanzando haciendo el ciclo más ancho cada vez. La responsabilidad del docente se adquiere con conocimiento de causa y se asume solamente cuando hay una verdadera vocación.

Uno de los apoyos con los que cuenta el docente para responder a tan compleja tarea es la capacitación que recibe por parte de la escuela, de la Secretaría de Educación Pública o de instituciones privadas si se tiene el acceso. A este respecto las maestras manifestaron que cuentan, en general con una capacitación adecuada o suficiente, ya sea por disposición de las autoridades educativas o por iniciativa personal. Buscan espacios para actualizarse en el área que les corresponde. Opinan que aún les faltan espacios para acceder a más capacitación.

En cuanto al manejo de las TIC's, manifestaron que manejan en forma adecuada los recursos necesarios para las clases, aunque no se cuenta en la escuela con todas las herramientas necesarias para desarrollar actividades más interactivas utilizando estos implementos.

Las limitantes que existen en cuanto a recursos no son impedimento para comprometerse con la tarea educativa, así lo dijo la M2 “No siempre vas a tener todos los recursos, tiempo y materiales a tu alcance, incluso las ideas no fluyen como uno quisiera, pero se debe trabajar con lo que se cuenta y hacerse responsable de su labor para con la sociedad, con los alumnos y contigo misma. Si esperas a que estén las condiciones ideales, nunca vas a despegar”.

Las categorías que se presentaron constituyen el marco adecuado para afirmar que las maestras llevan a cabo un proceso de reflexión sobre su práctica docente y que son conscientes de su labor educativa. Cada comentario refleja una idea, una acción, una esperanza que se traduce en un pensamiento constante de su actuación en la tarea de formar, de educar a los alumnos de secundaria.

Concluyendo respecto a la determinación de los procesos de reflexión que realizan los docentes sobre su propia práctica, se recurre a retomar que cada maestro, bajo un procedimiento informal y personalizado realiza el proceso de análisis de su práctica docente desde el momento en que aplica su primera planeación, observa el desarrollo de la clase, analiza las situaciones que se presentan, toma notas, registra aciertos y desaciertos, valora los resultados y toma decisiones para la siguiente sesión o unidad temática.

4.3.2 Proceso de reflexión del desempeño docente en el aula.

Con la finalidad de dar respuesta a uno de los objetivos propuestos en un inicio: reconocer los resultados del aprovechamiento académico obtenido en clase, a partir de la reflexión que el docente realiza sobre su propia práctica, se da lugar a la presentación sobre cómo las maestras manifiestan que han obtenido mejoras en su desempeño.

M2 “Cualquier idea que implementes en tu clase va a tener beneficios en los resultados del aprovechamiento, porque vas a llamar su atención, algunas veces no te resulta buena, pero entonces creces tú, porque sabes cuáles ideas funcionan y cuáles no”.

Los resultados que se observan con el ejercicio de la autorreflexión se clasifican en cuatro apartados, cada uno de ellos se explica, tomando como base comentarios realizados por las mismas maestras y por lo observado en las clases.

1) Mejoramiento de las clases

Cada vez que se inicia una clase se tiene la idea de que se va a lograr un propósito establecido en la planeación, algunas veces resulta que los alumnos no parecen interesarse y, en otras ocasiones parecen más motivados a participar, a escuchar, leer, etc., con estos parámetros se miden los logros de la clase, el éxito de la planeación, de la propuesta.

M1 “Cada clase es un aprendizaje para el mismo docente, se siente bien cuando los alumnos participan y responden con entusiasmo a las actividades planeadas. No siempre resulta que todos obtengan buenas calificaciones, pero su actitud sí va cambiando, se nota más interés, tratan de terminar el trabajo en la misma clase, contestan a las preguntas en coro, participan en exposiciones”.

M3 “Algunos temas resultan más llamativos para los estudiantes que otros, por ejemplo, la taquigrafía no les gusta mucho, pero trato de hacerles la clase más dinámica y veo que se interesan y se motivan. Si solamente hago dictados, tienen una respuesta distinta que cuando, por medio del dictado, hago concursos o frases para jóvenes, o fragmentos de alguna canción. Mi planeación tiene mejores resultados si implemento basándome en sus intereses”.

La clase de taquigrafía no les agrada a los alumnos, es posible darse cuenta por su expresión de desagrado. Para ello, la maestra ha implementado una técnica que ella llama

“los creadores”, que consiste en que ellos estudian los símbolos de la taquigrafía y con ellos componen una canción o una frase alusiva a: felicitación de cumpleaños, día de la amistad, para saludar a alguien que no han visto en mucho tiempo.

En la clase los alumnos escribieron una canción de moda, cada uno pasó al pizarrón a escribir una parte, según lo que ellos sabían.

M5 “A mí me resulta difícil de aceptar que una práctica no salga bien, pero los muchachos en su reporte escriben el proceso y su hipótesis del por qué no resultó, entonces esto se convierte en un aprendizaje para ellos y para mí. Los resultados positivos no siempre implican que haya dieces en las calificaciones”.

M6 “El hecho de ir variando las prácticas escolares en estrategias, ya de por sí, da resultados positivos, hay que diferenciar entre lograr una alta calificación en la media aritmética del grupo y lograr que los alumnos desarrollen habilidades diversas y actitudes de respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia. Es más enriquecedor”.

La maestra pone a trabajar a los alumnos en diferentes situaciones, un ejemplo de ello, es que para estudiar la prueba de ENLACE, los organiza en equipos y les solicita que seleccionen los temas de cada área mediante una rifa, luego los alumnos proceden a buscar los planteamientos que les corresponden (aritmética, álgebra, trigonometría, probabilidad)), entonces cada equipo expone y resuelve cada problema ante el grupo.

Para estudiar las ecuaciones cuadráticas diseñan las figuras con foami o cartón de colores, utilizando una medida estándar como unidad. Los alumnos deben descubrir la ecuación que corresponde a cada diseño. Con esto logran identificar los términos de la ecuación cuadrática.

Las clases se van desarrollando de diferente manera, si se parte de que hay un trabajo de reflexión, a esto las maestras manifestaron que sus clases son diversificadas, van siempre en busca de que atraigan la atención de los alumnos, de que se logre desarrollar en ellos, los saberes propuestos. La mejora continua de las clases se basa en el análisis de los procesos que han sido realizados para la evaluación de las sesiones anteriores en busca de mejorar. Esta tarea influye en el mejor desempeño del docente en su proceso de enseñanza y por consecuencia, en el desarrollo de los alumnos.

2) Mejor desempeño en el proceso de enseñanza

La enseñanza es una tarea que le corresponde al docente, es su responsabilidad hacer que tenga un impacto positivo tanto en su desempeño, como en el aprendizaje de sus alumnos, por lo tanto, si hay un trabajo de reflexión en cada uno de los elementos del proceso educativo, se verá beneficiado él mismo, porque su actuación irá en proceso de mejora.

M2 “Siento que he aprendido mucho, aunque no tengo tanto tiempo dando clases, noto que voy mejorando, que me siento más segura de lo que hago y que soy capaz de identificar cuando algo no va bien”.

M4 “Mi pensamiento es que si no te preparas para la clase, llegas al salón y te bloqueas. No hay como planear concienzudamente. Buscar innovaciones, enterarte de qué les interesa a los alumnos y relacionar los temas con sus intereses, con sus vivencias”.

Ante estos comentarios se pone de manifiesto que las maestras sienten que han avanzado en su desempeño profesional, tienen elementos para sentir que son capaces de manejar una clase en forma adecuada, que dominan la esencia de su tarea escolar y que tienen elementos suficientes para dar respuesta a necesidades que se presenten. Son capaces de cambiar, de buscar alternativas.

3) Mayor participación de los alumnos

Con las clases diversificadas es posible mantener la atención de los alumnos por los temas a tratar, esto se manifiesta cuando al plantear la actividad participan, preguntan, realizan el trabajo en forma más adecuada. Si las actividades que se proponen logran despertar en ellos un interés, responden positivamente y aprenden, atienden a las indicaciones y dan ideas.

M1 “Los alumnos son capaces de investigar, analizar, crear. Dan ideas que enriquecen el trabajo, se sienten parte del proceso”.

M3 “Los alumnos participan si tienen interés en el tema propuesto y en la forma e que se desarrollará. Cuando se logra que se interesen, son muy participativos, surgen las ideas para la presentación del producto a evaluar, quieren ayudar en todo”.

M5 “Si se logra que el grupo se mantenga interesado en un tema, son capaces de dar mucho, aportan ideas, ayudan a realizar un buen trabajo, participan activamente y les llama la atención exponer, dar a conocer sus ideas a sus compañeros”.

Los estudiantes pasan por diferentes etapas, no siempre están dispuestos a participar ni hacerse responsables de su aprendizaje, es por eso que la variedad resulta importante para atraer su atención. También es necesario tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, para diseñar actividades u estrategias adecuadas.

No es posible mantener la atención de todo el grupo permanentemente, pero sí es posible lograr que la mayor parte del grupo se interese.

4) Mejores resultados en los exámenes

Medir el logro de los objetivos mediante los resultados de los exámenes es un concepto erróneo, ciertamente es una parte importante, pero es necesario considerar otros aspectos y formas de evaluación que incluyan la valoración de los logros en los saberes: saber conocer, saber hacer, saber convivir, saber ser. Para llevar a cabo una evaluación más completa y, que realmente muestre los logros, se recurre a la evaluación cuantitativa y cualitativa, a la utilización de diversas evidencias: portafolios, examen, ejercicios, prácticas, reportes, entre otros que proporcionen suficiente información para valorar el avance de los alumnos.

M1 “Me gusta poner muchas actividades para calificarlos, porque hay alumnos que son muy buenos para hablar, pero no escriben bien el inglés. Otros son buenos exponiendo y contestando en forma oral, pero otros se ponen nerviosos. Las diferencias entre sus habilidades hacen que utilice diferentes formas de evaluar para que tengan oportunidades todos”.

M6 “Revisar con puros exámenes es muy pobre, como maestro no se da uno cuenta de qué tanto aprendieron, porque es sólo un instrumento, hay que utilizar otras formas, como la evaluación continua, los ejercicios, las tareas, las participaciones a la hora de resolver problemas o ejercicios de práctica”.

La autorreflexión “empírica” que realizan, ha llevado a las maestras a saber que un examen no representa un verdadero logro, sino que es necesario utilizar diversas formas de valorar los aprendizajes de los alumnos. Llevar un control de las actitudes, de sus participaciones, los portafolios, tipos de evaluaciones diversos, registros de hechos relevantes, entre otros instrumentos adecuados para la evaluación, apoya la tarea del docente sobre el análisis de su propia práctica. Un conjunto de estrategias para valorar el avance de los estudiantes resulta de hacer la planeación en forma adecuada, de una

formación comprometida como docente y de la búsqueda de mejorar en la práctica educativa. A través de la observación directa se puede percibir, de forma subjetiva, si el alumno ha tomado una actitud que refleje un cambio, una transformación en pro de su aprendizaje. Es una herramienta a priori, pero con la convivencia que se favorece en el aula, resulta válido anotarlo en el expediente del alumno.

Tomar en cuenta las variaciones de actitudes que tienen los alumnos, ante diferentes tipos de actividades, dan una guía al docente sobre la planeación de técnicas y estrategias a considerar para la clase.

4.3.3 Diferentes formas y elementos que los docentes utilizan para la realización de su proceso de reflexión

La reflexión que el docente realiza sobre su práctica docente es un proceso que conforma un ciclo, que comienza en la planeación, sigue en la puesta en el salón de clases, y regresa a la mesa de trabajo al recomenzar la siguiente planeación. Es continua, permanente y forma parte de un proceso complejo, en el que intervienen elementos de apoyo, de parámetro.

No existe un solo camino para cumplimentar el proceso reflexivo, se da en diferentes momentos, con diferentes estrategias y contando con diversos materiales de apoyo.

Las formas son variadas y, tienen que ver con la persona, con su preparación, su experiencia y su forma de percibir la tarea docente. También se impregna de la manera en que concibe su papel dentro de una sociedad que evoluciona, que exige y que plantea situaciones para ser resueltas.

Las maestras participantes de este estudio manifestaron, con respecto a la forma, la falta que hace una guía que conduzca el proceso y que se haga formal. Exponen que su reflexión se lleva a cabo de manera empírica, considerando que no existe un nombre específico, una regla a seguir, una serie de pasos o un documento que apoye la formalidad.

Como docentes tienen un compromiso y llevan a cabo el proceso, se sienten respaldadas en su profesionalismo. La tarea que realizan “no es poca cosa sentarse a

hacer la planeación, no se trata nada más de escribir tres actividades y ya, hay que hacer mucho trabajo de análisis de los exámenes y ejercicios, de ver cómo va avanzando fulanito o zutanito... de revisar notas, en qué tuvieron dificultad, cuánto se avanzó... es mucho trabajo” así lo manifestó M4.

Cuando se tiene reunión de academias se realiza un proceso más formal, más completo y con beneficio, tanto para el docente, como para los alumnos. Se diseñan estrategias, se proponen pequeños proyectos de unidad o bloque. La desventaja consiste en que es poco tiempo para ponerse de acuerdo, para expresar todas las ideas o dudas, para diseñar, pues son pocas veces en el ciclo escolar y muy poco tiempo. “En la academia nos falta espacio y tiempo para lograr establecer un buen proyecto unificado” M1.

La experiencia de la realización de autorreflexión se lleva a cabo de una manera informal, empírica, pero con responsabilidad.

Los elementos que aportan material para realizar el proceso de la reflexión se pueden agrupar en: apuntes – observaciones, bitácora, capacitación y reuniones de academia. Estos apoyos debieran ser suficientes para la realización de la autorreflexión, pues permiten contar con material suficiente.

Sin embargo, las maestras no están muy conformes, de acuerdo con sus opiniones, porque no tienen reuniones de academia periódicas (solamente al inicio del ciclo escolar en los Talleres de Actualización y se cumplen otras tareas). Los permisos para reuniones en otros tiempos son muy limitados y, fuera de horario es difícil, porque la mayoría acude a cursos que buscan por su cuenta y que ofrecen instituciones particulares (maestría, diplomados, cursos básicos de diferente tipo, alguna otra licenciatura). En este sentido las maestras manifiestan que requieren más apoyo para reuniones de academia.

Los cursos de actualización que más les reditúan son los que toman en otras instituciones, y eso apoya su aprendizaje como maestras y respalda su actuación en la tarea educativa. Una limitante con que cuentan las maestras corresponde a que no se ponen de acuerdo en proponer un proyecto unificado, por falta de tiempo para reuniones de academia principalmente.

Otro apoyo, que sin duda, es de gran utilidad, son los apuntes y observaciones que la maestra realiza en sus planeaciones, por medio de notas, códigos, señales, prepara parte

de su proceso de reflexión, pues son percepciones que ella tiene durante la clase. M6 “A veces pongo alguna técnica grupal y con un grupo funciona perfectamente, pero con otro no, así que tengo que cambiar de estrategia, eso lo anoto en mi planeación “3°B- NO – 3°C-SI, y de esta manera me voy dando cuenta de las características del grupo para tomar medidas” M6. Los apuntes que los docentes colocan en sus planeaciones son de gran utilidad para tomar decisiones respecto a las estrategias, método, evaluaciones, materiales, entre otros elementos propios de la planeación.

En la clase de Ciencias se observó que la maestra toma el lápiz y hace anotaciones en su planeación, esto mientras los alumnos realizan la exposición y cuando se les asigna un ejercicio para resolver. El documento de planeación está firmado por el coordinador y tiene notas en todos sus apartados.

La bitácora consiste en un cuaderno profesional separado en dos partes (maestra de Inglés), en una tiene las listas de los grupos que atiende y pone notas “informales” de puntos extra, falta de participaciones, tareas no cumplidas, o cumplidas en forma excelente, entre otras anotaciones. La otra parte contiene sucesos importantes (buenos o malos) que suceden en la clase, escribe la fecha, el suceso y con qué grupo o alumno en específico. Si hay necesidad de reportar a prefectura, a la dirección o a quien corresponda. Algunos apuntes que pude observar son “llamadas de atención”, “pendiente de un alumno”, notas de felicitación a tal estudiante”, entre otros.

La tarea cotidiana se facilita con estos apoyos que aportan, de alguna manera, elementos a considerar para llevar a cabo las planeaciones en forma más completa.

4.3.4 Elementos que impactan en la transformación de la práctica docente

La formación del docente comienza en la Normal Superior, de ahí en adelante el maestro debe buscar alternativas de preparación y actualización. Las instancias oficiales ofrecen alternativas para la actualización, existen también instituciones particulares que se han dado a la tarea de diseñar cursos adecuados a las necesidades de los docentes de educación básica.

Las maestras de la Escuela Secundaria Técnica No 73, cuentan, la mayoría, con una preparación en maestría, toman cursos del Instituto de Desarrollo Docente e

Investigación Educativa (IDDIE), antes IECAM, los cursos estatales y nacionales. Concursan en Carrera Magisterial. Por su cuenta realizan estudios en universidades particulares. Son maestras que buscan su formación académica y actualización.

Los cursos que ofrecen la SEP o la misma escuela, no cubren las expectativas que tienen de una capacitación para temas exclusivos de la secundaria, para compartir las experiencias entre los docentes, de acuerdo a lo que cada uno ha aprendido en su experiencia laboral y en su preparación académica.

Las maestras manifestaron, referente a la capacitación recibida, que les ha sido útil, porque la experiencia laboral no es única, hay que fundamentar teóricamente. “De qué sirve que tenga mucha experiencia, si no sé las teorías, los avances en psicología educativa, en ciencias, en el tratamiento de los alumnos... tengo que prepararme y desempolvar mi mente” M6.

M4 “Las formas de trabajar en el aula, deben ser variadas, llamativas para los estudiantes, pero que se les inculque la responsabilidad y el respeto, que desarrollen sus capacidades y habilidades para que sepan enfrentarse al mundo que los rodea y piensen en un futuro mejor”. Esto se logra si el maestro es capaz de reconocer sus potencialidades y debilidades y se capacita constantemente.

La información que aportaron las maestras participantes refleja su sentir y su pensar respecto de su trabajo en el aula, en la parte de preparación y en la revisión que hacen de su proceso. En cierta forma manifiestan sus inconformidades, sus logros ante propuestas exitosas, sus dificultades y las bondades que han encontrado en el ejercicio de su profesión. El trabajo en el aula solamente puede ser percibido desde la perspectiva de los docentes, por esa razón se considera valiosa la información que pudo ser recabada mediante las entrevistas principalmente, pero también a través de la observación.

Capítulo 5. Conclusiones

Tras haber recorrido el camino de la investigación que nos ocupa, corresponde ahora, presentar la discusión de resultados y conclusiones que se incluyen en este capítulo, organizados en cuatro apartados básicos: primeramente se presentan los hallazgos más importantes del estudio, enseguida se encuentran las sugerencias que se dan a partir de los resultados obtenidos, posteriormente se manifiestan los alcances y limitaciones que se percibieron a través de la interpretación de la información. Todo esto da los fundamentos para plantear futuras líneas de investigación.

Se da inicio con la exposición de los hallazgos más representativos de este estudio, referentes a la relación existente entre los procesos de reflexión que realizan los maestros de la Escuela Secundaria Técnica No. 73 y la transformación a su práctica docente. Esto conforma la base para presentar los apartados siguientes, de tal manera que se presenta aquí el capítulo general de resultados encontrados en la investigación.

5.1 Hallazgos de la investigación

Los hallazgos resultantes de la realización de este estudio, se presentan a la luz de las categorías en las que se clasificaron los datos obtenidos: ideas y concepciones de aspectos educativos, práctica docente, la autorreflexión, su responsabilidad como docente y la formación docente. Considerando que la información recabada tiene como propósito fundamental dar respuesta a la pregunta de la investigación, la organización en categorías con sus respectivos indicadores, persigue la finalidad de conseguir los objetivos propuestos.

Las ideas y concepciones de aspectos educativos conforman la primera categoría y refiere las concepciones que tienen las docentes sobre los elementos más importantes que conforman el ámbito educativo, por lo menos los que están más íntimamente relacionados con su área de desempeño: alumno, docente, familia, autoridades educativas y entorno. Los cuales definieron ante la pregunta expresa dirigida a conocer el manejo de los conceptos básicos. Esta categoría creó la plataforma para establecer la base

conceptual de las maestras participantes y visualizar el marco teórico con el que se desempeñan en su tarea educativa.

Las respuestas que se obtuvieron dieron margen a saber que manejan las definiciones básicas, en especial, desde el punto de vista de la Reforma Educativa 2006, que concibe cada uno de estos aspectos como entes participativos del proceso de formación de las nuevas generaciones. Las concepciones que manejan conforman el marco referencial del trabajo cotidiano en el espacio áulico, fundamentan su actuación como docentes en este nivel y, les permite fundamentar sus planeaciones y acciones que diseñan para llevar a cabo dicho trabajo.

Contar con concepciones más abiertas y actualizadas de cada uno de los agentes educativos, constituye la base para reflexionar sobre la práctica docente, en especial si se considera que las decisiones que se tomen, van encaminadas a lograr un perfil globalizador de la educación.

La segunda categoría corresponde a la práctica docente, vista desde los elementos que deben ser considerados como parte de las tareas esenciales del docente: la planeación, los recursos didácticos, las estrategias y otros elementos propios de la clase. La realización de la planeación incluye la toma de decisiones respecto a los materiales didácticos, las técnicas, actividades y las formas de evaluación que serán utilizadas. Todo ello implica que el docente, al momento de diseñar la planeación lleva a cabo un análisis de cada factor que influye en el proceso de enseñanza.

Este proceso que tiene su inicio en la formulación de necesidades de los estudiantes, a partir de un diagnóstico y, que continúa con la propuesta de estrategias para dar atención a las mismas mediante una serie de acciones, utilizando materiales y recursos adecuados, observando los logros y las debilidades y, finalmente reiniciando el proceso, corresponde a la autorreflexión de la práctica que el mismo docente hace.

El seguimiento de un proceso, paso a paso, que conduce al cumplimiento de las tareas “de escritorio” del docente, forman parte de un análisis de la realidad que se vive en el aula y, que se considera para fundamentar las acciones que se proponen para la siguiente etapa.

En lo que corresponde a la categoría de la autorreflexión, los indicadores que manifiestan la tarea que realizan las maestras en este ámbito, corresponden al propio

concepto de autorreflexión, a la concepción de éste como parte del proceso de la práctica educativa, las diferentes formas de reflexión y los resultados que se obtienen, a partir de esa reflexión.

La definición de autorreflexión que manejan las maestras corresponde a la observación del proceso en la práctica, que es la esencia del quehacer educativo, el análisis de cada particularidad, de la forma en que se dio la clase, de los logros y las áreas de oportunidad, de tal manera que sea posible hacer consideraciones para mejorar y lograr alcanzar el objetivo de aprendizaje planteado.

Las maestras manifestaron la realización de la autorreflexión de una manera informal, porque carecen de un documento que guíe tal proceso. Bajo la consideración de que llevan a cabo la tarea de hacer un análisis exhaustivo de cada etapa del proceso educativo que les compete, realizan el proceso de autorreflexión que les abre el camino hacia la toma de decisiones en beneficio de una mejor práctica.

Caminar hacia la consecución de mejores resultados implica la transformación de ejercicios de enseñanza acordes a las necesidades planteadas por los estudiantes. De este modo se habla de una mejora de la práctica docente. Las decisiones que se toman para aplicar estrategias diversas, hacer uso de materiales y recursos tecnológicos adecuados, implementar actividades más creativas y diseñar instrumentos de evaluación acordes a los nuevos planteamientos y propósitos corresponden a la relación causa – efecto entre el proceso de autorreflexión de la práctica docente y la transformación de esa práctica.

Las formas de autorreflexión existentes, son tantas como docentes hay, pues cada quien analiza su actuación, las formas de actuación del grupo, las impresiones objetivas y subjetivas de los logros obtenidos, y los resultados que va obteniendo en cada sesión, tema , unidad o hasta el ciclo escolar.

Las maestras participantes coinciden en que es importante realizar esta acción, pues depende de esto, una buena práctica de la tarea docente. El camino hacia la mejora se hace basándose en resultados obtenidos de un análisis exhaustivo de las acciones realizadas.

La categoría referente a la responsabilidad como docente, hace referencia a la forma en que se concibe el docente dentro del proceso educativo general. La responsabilidad que tiene de ayudar a que las generaciones de adolescentes adquieran el

bagaje cultural, se formen en la existencia de reglas para convivir, desarrollen habilidades y capacidades para la vida, es de gran trascendencia. De esto surge la necesidad de concebirse como un engrane trascendente en el proceso educativo.

Los resultados obtenidos indican que las maestras son conscientes de que su función en la formación integral del alumno es su tarea primordial. Por tal razón respondieron que el docente es procurador de ambientes de aprendizaje, que es el enlace entre el bagaje cultural existente y las nuevas generaciones y que esa función se realiza mediante un proceso de enseñanza bien pensado y planificado.

El maestro que conoce su papel dentro del gran proceso educativo, tiene las bases suficientes para llevar a cabo una revisión constante de su quehacer en el aula, una revisión y análisis de los resultados que se vayan obteniendo, una toma de decisiones atinada en cuanto a estrategias y recursos didácticos adecuados.

Los elementos que favorecen resultados positivos en la práctica escolar, parten de la conciencia de ubicación del docente dentro del ámbito general y particular de la estructura educativa.

La formación del docente constituye la quinta categoría y refiere la formación que él mismo va adquiriendo durante su desempeño profesional, llámese maestría, diplomados, especializaciones, cursos de actualización, entre otros estudios que le pueden apoyar en su preparación académica, y la forma de percibir su función dentro del proceso de la enseñanza.

Las maestras dieron a conocer que tienen acceso a esas actualizaciones a través de diversas opciones ofrecidas por la instancia oficial o particulares. Para ellas es adecuada la formación que reciben, sin embargo manifiestan, algunas de ellas, que es suficiente pero que se requiere de mayor apoyo en este sentido, es decir, faltan opciones satisfactorias en todos los sentidos.

Los cursos de actualización ofrecen al docente, la posibilidad de contar con elementos teóricos para llevar a cabo un análisis de su práctica con mayor objetividad, más profundo y, en consecuencia, se busca que tengan un impacto positivo en los resultados del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje óptimo.

Las limitaciones que se tienen en cuanto a la disposición de recursos tecnológicos suficientes y actualizados, no constituye un obstáculo para que se capaciten en el manejo

de las nuevas tecnologías. Consideran que son capaces de manejar implementos tecnológicos suficientes y necesarios para el nivel escolar y su especialidad.

Las limitantes en cuanto a disposición de herramientas tecnológicas, da margen a pensar en otras posibilidades de utilización de recursos didácticos, pues no se puede cerrar la posibilidad de utilizar materiales más sencillo y al alcance de los estudiantes, solamente es cuestión de creatividad y la posibilidad de utilizar el entorno como un recursos para lograr el aprendizaje.

Recopilando las categorías en elementos propios del quehacer educativo, se pone de manifiesto que la tarea docente es un proceso complejo que tiene un inicio pero, a partir de ahí, se convierte en un ciclo que, si avanza favorablemente, se convierte en un espiral ascendente, que trae consigo buenos resultados al llevar a la práctica la sistematización de una análisis de cada paso del proceso.

El docente que es consciente del rol que desempeña en la estructura social y, que sabe de la trascendencia de su tarea, diseña un plan de acción general que lo conduce a la revisión constante de su quehacer en el proceso de enseñanza. De esta forma el aprendizaje de los alumnos tiene mayor posibilidad de lograrse adecuadamente.

Sin afán de minimizar la necesidad de un proceso formal, el maestro se encuentra en un devenir continuo, lo que le autoriza a crear su propio proceso de autorreflexión.

5.2 Recomendaciones

Todo proceso que es dinámico, especialmente en el que se trabaja con personas, pues requiere ser revisado continuamente para verificar el buen funcionamiento, las bondades y las debilidades, con la finalidad de propiciar que se mejore dicho proceso.

De acuerdo a la información que aportaron las participantes en este estudio es posible vislumbrar que existen posibilidades de mejora, las cuales no están fuera de lugar, dadas las circunstancias antes mencionadas. El proceso de autorreflexión que realizan las participantes, de acuerdo con ellas, no tiene una base teórica, es decir, no es formal. Además de ello, se cuenta con limitantes en cuanto a la formación continua de docentes lo que converge en debilidades para el proceso educativo.

Ante esta realidad y con base en los resultados obtenidos en el presente estudio se proponen algunas recomendaciones que pueden ser consideradas en dos vertientes, pero que, finalmente desembocan en un mismo ámbito: institucionales y al ámbito educativo en general.

Recomendaciones para las autoridades internas:

- Gestionar ante las autoridades correspondientes un espacio que sirva como sala de maestros con el fin de que lleven a cabo sus “trabajos de escritorio”.
- Gestionar que los cursos de actualización sean accesibles a los docentes en costo y tiempo. Propiciar en los docentes la inquietud por tomar dichos cursos o instarlos a que se sigan preparando académicamente en otros espacios.
- Realizar una calendarización anual para las reuniones de academias y se realice un proceso de análisis de los resultados que se vayan perfilando sobre la puesta en práctica de la planeación anual y la de unidad temática.
- La elaboración de una guía que incluya los pasos a seguir, los elementos a considerar y las formas en que se lleva a cabo la reflexión de la práctica docente. Esta guía puede ser diseñada mediante un trabajo de la misma base del profesorado. Es posible organizarse por academias.
- Dotar de un banco de bibliografía disponible para los docentes, de tal manera que cuenten con un acervo para que basen su quehacer educativo en las teorías que van surgiendo para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Trabajo colegiado para crear el espacio para exponer los resultados que se han logrado ante la implementación de tal o cual estrategia para la clase, las posibles formas de evaluación de un tema, además del intercambio de experiencias emergentes.
- Las autoridades educativas, desde el supervisor, hasta el coordinador pueden verificar la efectividad en el aula de las capacitaciones recibidas por los docentes.

Recomendaciones para las autoridades externas que apoyarían las tareas educativas:

- Propiciar espacios temporales y físicos a los que los maestros puedan acudir con el fin de encontrar apoyos de carácter técnico pedagógico, asesorías y acceso a las herramientas que ofrece la tecnología.
- Ofrecer a los docentes cursos de capacitación y actualización que no sean exclusivos de quienes desean ingresar o ascender en Carrera Magisterial, sino que sean generales.
- Gestionar un enlace con la Normal Superior para que diseñe formatos atractivos a los docentes para que se sigan capacitando y actualizando una vez que egresan de la institución.
- Cumplir y hacer cumplir los lineamientos que dicta el Art. 3° mediante la capacitación constante del docente.
- Promover reformas a los lineamientos estatutarios que sean adecuados a la realidad que prevalece en la sociedad actual.
- Ofrecer un respaldo laboral al docente para que cuente con una seguridad y se pueda desempeñar más favorablemente, además de promover una reivindicación del profesor ante la sociedad.
- Ofrecer apoyos de materiales que le sean útiles al maestro para que se desempeñe como un docente interesado en su formación continua, en su actualización permanente y en su capacitación del manejo de las TIC's.

5.3 Debilidades y fortalezas de la investigación

Los estudios realizados en campos dinámicos, como en este caso, la autorreflexión del docente sobre su propia práctica, permiten visualizar, la realidad que impera en el ámbito educativo del nivel de secundaria y proporciona elementos que otorgan la posibilidad de valorar el devenir de la educación en determinado sector.

El trabajo de los espacios educativos contiene una serie de elementos que requieren ser tomados en cuenta para formarse una perspectiva del acontecer cotidiano, de las razones para que se logren tales o cuales resultados y proporcionan, además, fundamentos para tomar decisiones que beneficien las dinámica escolar.

El presente estudio permitirá conocer las dificultades a las que se enfrentan los docentes para llevar a cabo una tarea reflexiva, en la que exista un ciclo de reflexión, análisis, valoración y toma de decisiones con el fin de avanzar por el camino del éxito profesional, propio del docente y, en el aprendizaje de los alumnos. Éste hace conciencia de la necesidad de buscar alternativas para formalizar el procedimiento propio de la autorreflexión.

Existen factores que determinan el óptimo funcionamiento de las estrategias pedagógicas y didácticas de los docentes, se pudo percibir cuando las maestras manifestaron que la forma de realizar su planeación forma parte de un proceso cíclico, aunque no formal, en el que se revisa la actuación del mismo docente, de los alumnos y se valoran los resultados. Esto sirve de preámbulo para la toma de decisiones. En este sentido se puede tomar este “análisis” que realiza el docente como un aspecto positivo.

Al platicar con las maestras participantes sobre el proyecto para investigar si su trabajo como docentes, estaba rindiendo frutos, las maestras se dispusieron y aportaron información relevante, que permitió destacar que existen factores positivos y aspectos negativos que entorpecen el proceder del docente.

Quedan algunos vacíos en esta investigación que tienen que ver con aspectos referentes, muy posiblemente, a la falta de gestión por parte de las autoridades, de tal manera que los docentes cuenten con un ambiente adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza. El presente estudio presenta un diagnóstico que fungirá para buscar alternativas que beneficien el trabajo del docente en su proceso de autorreflexión y una verdadera transformación de la práctica docente.

En este sentido queda como área de oportunidad, mejorar, a través de la toma de conciencia, por parte del docente, de la necesidad de realizar la autorreflexión como una estrategia metodológica para su mejoramiento académico.

El estudio mostró bondades en el sentido de que se pudo observar y rescatar la realidad de la dinámica escolar. También se percibió que hace falta profundizar en algunos aspectos como la influencia de una buena gestión para favorecer el espacio escolar.

5.4 Futuras líneas de investigación

Durante el proceso de la investigación, se encontraron elementos de apoyo para comprender el sentimiento de las participantes con respecto a su tarea docente. Fue posible vislumbrar algunos aspectos que apoyan las tareas cotidianas de la práctica educativa, pero se encontraron también algunos elementos que solamente se percibieron a groso modo. Por esta razón es importante señalar que existen áreas de oportunidad para investigaciones posteriores en algunos campos como: las formas en que los docentes afrontan los cambios que establecen las autoridades educativas. Las oportunidades de capacitación y actualización constante a la que tienen acceso los docentes del nivel de secundaria en el servicio público.

Otra de las investigaciones para las que se abre la alternativa, radica en la estrategia adecuada para sustentar la autorreflexión formal, estructurada, que refleje la transformación de la práctica que se da, si existe la autorreflexión.

Algunas líneas de investigaciones futuras, que converjan en una cultura de la autorreflexión y la transformación se presentan a continuación:

- Realizar un estudio sobre la importancia que el docente da a los cambios estructurales impuestos por las autoridades educativas.
- Hacer una investigación referente a la relación existente entre la capacitación y actualización del docente y su mejoramiento en la práctica educativa.
- Llevar a cabo un estudio relativo a la efectividad de los apoyos que recibe el docente para la mejora de su práctica educativa.
- Realizar un proceso de investigación que refleje la perspectiva que tiene el docente de sí mismo frente a las transformaciones de la sociedad en relación con su convicción de mejorar la calidad del proceso educativo.

5.5 Conclusiones

Durante el transcurso de la realización del presente estudio, fue posible encontrar algunos aspectos que animan a seguir profundizando en las tareas que realiza el docente. Los principales descubrimientos aportaron información que pone de manifiesto

la existencia de una conciencia de servicio, aún cuando se presentan diversos obstáculos para salvar en el devenir educativo.

Mediante el estudio realizado sobre la autorreflexión del docente y la transformación de la práctica educativa de los maestros de la Escuela Secundaria Técnica No. 73, se pudo confrontar a los docentes consigo mismos, en aspectos relativos a las tareas que realizan como parte de un proceso, en este caso, darse cuenta de que realizan la autorreflexión en forma “empírica” y que, de alguna forma, obtienen beneficios de mejora. También pudieron concebir la idea de que debe haber alternativas para capacitarse, en vías de realizar la autorreflexión de manera formal, mediante un proceso estructurado y lograr con ello una transformación que se vaya dando en forma paulatina, pero en avance constante.

Con la realización del estudio afloraron situaciones que permanecían ocultas a la toma de conciencia de los docentes. Una de ellas se refiere a la identificación de procesos de autorreflexión en el trabajo de planeación, que sin ser formal, existe como parte de un proceso cíclico de trabajo cotidiano. Otro elemento que se vio favorecido por la investigación corresponde a que la autorreflexión puede darse de diversas formas, es personal, pero siempre es necesario un proceso metodológico que le dé formalidad. Un tercer aspecto se refiere a que hace falta capacitación que se vincule con la formación del docente en aspectos relativos a la realización de la autorreflexión, la autoevaluación y el autoanálisis de manera objetiva. De tal forma que se refleje en la mejora de la práctica educativa.

Los avances comienzan al momento en que se reconoce la posibilidad de mejorar, los diagnósticos proporcionan el fundamento para la búsqueda de alternativas y, el compromiso genera las oportunidades para la búsqueda de la transformación positiva, en beneficio de sí mismos y los demás.

Referencias

- Álvarez, B., Majmudar, J. (2001). *¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?* Human Development Department. LCSHD. Paper Series No. 678.
- Álvarez, Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos metodológica*. Edit. Paidós.
- Álvarez, L., Brunner, I., y Lachhein, L. (2008, Septiembre). *Formación Docente y los Retos de la Globalización*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre Formación y Actualización Docente: Retos, Tendencias y Experiencias Exitosas. Monterrey, N. L. México 2008.
- Aparici, R., García, A. (1988). *El material didáctico de la UNED*. Madrid: ICE - UNED
- Argudín, Y. (2005). *Educación Basada en Competencias: nociones y antecedentes*. Editorial Trillas. México.
- Berreman, G. (1968). *Behind Many Masks Society for Applied Anthropology*, 4. Río de Janeiro, Livrería Francisco Alves Editora.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del Siglo XXI. El oficio de Educar*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Blanchard, M., Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Ediciones Narcea. Madrid.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo 1, el dominio cognitivo* <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Colombia ICFES.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Editorial Kluwer. Recopilación.
- Bustamante, A. (s/f). *Educación, compromiso social y formación docente*. La Revista Iberoamericana de Educación. Corporación de capacitación y desarrollo educacional Alcatipay. ISSN. 1681- 5653. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>
- Cabero, J., Márquez, D. (1997). *Colaborando y aprendiendo. La utilización del video en la enseñanza de la geografía*. Sevilla, Kronos.

- Conelly, F., Clandinin, D. (1995). *Relatos de Experiencias e Investigación narrativa*. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes. Barcelona, España.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Delors, Jacques. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Dower. México.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Esteve, José, M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Editorial Paidós. Barcelona
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. ICH. (2010). Publicado por Jorge Balladares. 12 de enero de 2011. Recuperado en:
<http://evaluacionsedute.blogspot.com/2011/01/que-es-la-evaluacion.html>
- Garza, A. (1979). *Manual de técnicas de investigación*. Edit. Mc Graw, Colombia.
- Giroux, S., Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- González, V. (2007). *La recuperación de la práctica en la formación de docentes*. En Revista Educar, num. 1, Intervención Educativa. SEJ, Guadalajara, abril – junio de 1997, pp. 28 – 30. Recuperado en:
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>
- Gutiérrez, R. (2009). *Introducción a la Didáctica*. Editorial Esfinge. México.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata. Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. Interamericana. México.
- Perrenoud, Philippe. (1997). *Construir Competencias desde la Escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda. México.
- Morín, E. (1994^a). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Pearson Educación. Pearson Prentice Hall. Madrid. España.

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Newbury Park. Sage.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima Segunda Edición. España.
- Sancho, J. (2000). *El modo de concebir los escenarios de enseñanza y aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, No. 290.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria*. México.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Editorial Paidós. México.
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. Bogotá.

Apéndice A

Tabla 1.

Modelo para evaluar el propio plan de trabajo.

Se proporcionan los datos descriptivos adecuadamente.	Si	No	Comentario
Las metas están claramente asentadas	Si	No	Comentario
Pueden medirse los objetivos específicos	Si	No	Comentario
Están clasificados correctamente los objetivos	Si	No	Comentario
Señalan los objetivos los niveles de pensamiento básico y alto	Si	No	Comentario
Es razonable la justificación del curso	Si	No	Comentario
Son apropiados los contenidos	Si	No	Comentario
Permiten los contenidos alcanzar los objetivos	Si	No	Comentario
Son apropiados el tiempo establecido y las otras logísticas	Si	No	Comentario
La apertura del curso motivará a los alumnos	Si	No	Comentario
Hay estrategias previas a las evaluaciones	Si	No	Comentario
Hay suficientes actividades de aprendizaje para el tiempo establecido	Si	No	Comentario
El desarrollo de las actividades es apropiado para el nivel de los alumnos	Si	No	Comentario
Se plantearon las transiciones	Si	No	Comentario
Se anotaron en el plan de trabajo las ideas y preguntas principales	Si	No	Comentario
Indica el plan cómo se ofrecerán las asesorías	Si	No	Comentario
Se prevé un cierre adecuado.	Si	No	Comentario
Se identifican los materiales y el equipo; son adecuados	Si	No	Comentario
Hay una evaluación formativa, es ésta formal o informal	Si	No	Comentario
Hay una evaluación sumativa	Si	No	Comentario
Se coordinan las acciones con otros aspectos del currículum	Si	No	Comentario
Ofrece el curso un sentido significativo para el alumno y crea un puente en sus aprendizajes	Si	No	Comentario

Fuente: *Educación Basada en Competencias. Argudín, Y. (2009).*

Apéndice B

Tabla 2.

Formato para observación general del contexto interno de la escuela

REGISTRO RESUMEN DE OBSERVACIÓN GENERAL
Estudio sobre la autorreflexión de los docentes sobre su propia práctica
Fecha: _____ Hora: _____
Episodio: _____
Participantes: _____ _____
Lugar: _____
1.- Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.
2.- Explicaciones o especulaciones e hipótesis de los que sucede en el lugar o contexto.
3.- Explicaciones alternativas. Reportes de datos que experimentan o viven la situación
4.- Siguiendo pasos en la recolección de datos. Derivado de los pasos anteriores, qué otras preguntas o indagaciones es necesario realizar.
5.- Revisión, actualización. Implicaciones de las conclusiones.

Fuente: *Adaptación del investigador. Tomado de Hernández 2008.*

Apéndice C

Tabla 3.

Formato de guía de observación interna.

GUIA DE OBSERVACIÓN	
NOMBRE DEL OBSERVADOR: _____ FECHA: _____ HORA _____ LUGAR: _____ SESIÓN: _____ MAESTRO(A): _____	
Aspecto a observar	Descripción
DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO:	
AMBIENTE SOCIAL Y HUMANO:	
ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS	
HECHOS RELEVANTES:	
ASPECTOS PROPIOS DE LA CLASE: <ul style="list-style-type: none"> ❖ formas de organizar al grupo ❖ el trabajo del maestro en el aula ❖ estrategias didácticas que utiliza ❖ actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje ❖ recursos didácticos ❖ uso del tiempo ❖ descripción ❖ relación alumno-maestro , alumno-alumno 	(descripción en forma de redacción)

Fuente: Adaptación del investigador. Tomado de Hernández 2008.

Apéndice D

Tabla 4.
Guía de la entrevista

ENTREVISTA DATOS PERSONALES

Nombre: _____
Edad: _____ **Años de Servicio:** _____
Especialidad: _____
¿Es maestra por vocación? _____

CONCEPTOS BÁSICOS

1. ¿Conoce usted la finalidad de la Educación Secundaria?
Si_____ No_____
2. ¿Cómo define usted las competencias a desarrollar en el alumno de Educación Secundaria?
3. ¿Cómo define al alumno de Secundaria?
4. Describa su concepto de docente.
5. ¿Cómo define la familia?
6. ¿Cómo define a las autoridades educativas?
7. ¿Qué significa para usted el entorno?

SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

8. ¿Cuál es la forma en que realiza la planeación?
9. ¿Considera la planeación el elemento más importante? ¿Por qué?
10. ¿Cómo determina los recursos didácticos que utiliza?
¿Son fundamentales o necesarias o no son indispensables?
11. Las estrategias que implementa para tratar un tema
¿Son fundamentales, necesarias o no son indispensables?
¿Por qué?
12. ¿Considera usted que cada elemento que forma parte del proceso de la clase es fundamental tomarlo en cuenta, es simplemente necesario o no son indispensables? ¿Por qué?

LA AUTORREFLEXIÓN

13. Para usted ¿Qué significa “La autorreflexión de la práctica docente”?
14. ¿Considera que realizar este proceso resulta indispensable, necesario o como parte de la labor del profesor?
¿Por qué?
15. En cuanto a las formas de reflexión ¿Cómo lleva usted esa reflexión? Cree usted que la forma de su autorreflexión es indispensable, necesaria o como parte de la labor del profesor?

16. Para llevar a cabo el proceso de la autorreflexión será importante contar con espacios exclusivos. Considera esto como indispensable, necesario, o no indispensable.
17. Llevar a cabo el proceso de autorreflexión de la práctica docente implica considerar los resultados obtenidos en el desarrollo del proceso de aprendizaje. ¿Considera que es un proceso indispensable, necesario o como parte de una labor del profesor, el hecho de reflexionar sobre los resultados?
18. Otro elemento a considerar es una autoevaluación de la actuación como docente, ¿Cree usted que este proceso es indispensable, necesario o no es indispensable?
19. En cuanto al impacto de la autorreflexión se observa en las siguientes clases. ¿Qué impacto tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje la reflexión?
¿Lo cataloga usted como excelente, bueno o regular?
20. ¿Considera usted que la importancia de la autorreflexión es fundamental, necesaria o no es indispensable?

SOBRE SU RESPONSABILIDAD COMO DOCENTE

21. En cuanto a su responsabilidad como docente se considera usted como un aportador, como un propiciador de aprendizajes o como un profesional que busca cumplir con el logro de objetivos de la escuela. Diga si está totalmente de acuerdo, _____ o _____

SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

22. ¿Recibe usted capacitación constante?
Si _____ No _____
23. ¿Considera que los cursos de capacitación que recibe son adecuados, medianamente adecuados o inadecuados?
24. ¿Acude por voluntad propia o por obligación?
25. ¿Considera usted su habilidad para el manejo de tecnología (TIC'S)
Buen Nivel _____ Suficiente _____ Sin manejo _____

Gracias

Fuente: *Diseño del investigador*

Apéndice E

Tabla 5.
Cuadro de Triple entrada

Fuentes e Instrumentos	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesora 4	Profesora 5	Profesora 6
	Encuestas y Entrevista	Encuestas y Entrevista	Encuestas y Entrevista	Encuestas y Entrevista	Encuestas y Entrevista	Encuestas y Entrevista
CATEGORÍA I: DATOS PERSONALES						
Indicadores	36	28	48	46	50	49
1. Edad.....	17	6	28	15	27	25
2. Años de servicio.....	Inglés	Español	Ofimática	Español	Ciencias	Matemáticas
3. Especialidad.....	Sí	Sí	Definitiva	Por supuesto	Sí	Sí
4. Vocación de ser maestro.....						
CATEGORÍA II: IDEAS Y CONCEPCIONES DE ASPECTOS EDUCATIVOS.						
Indicadores						
1. Finalidades de la educación secundaria.....	1	1	3	1	1	2
2. Competencias a desarrollar.....	1	2	2	1	1	3
3. Significado de alumno.....	1	1	2	2	2	2
4. Significado de docente.....	3	3	1	2	3	3
5. Significado de Familia.....	1	2	2	1	3	3
6. Significado de autoridades educativas.....	1	1	1	1	1	1
7. Significado del entorno.....	2	2	2	1	3	3
CATEGORÍA III: PRÁCTICA DOCENTE						
Indicadores						
1. Planeación	1	1	1	1	1	1
2. Recursos didácticos	1	1	1	2	2	2
3. Estrategias	1	1	1	1	1	1
4. Elementos del proceso de la clase	1	1	1	1	1	1
CATEGORÍA IV: LA AUTORREFLEXIÓN						
Indicadores						
1. Significado	1	1	2	1	2	1
2. Como parte del proceso	1	1	2	1	2	1
3. Formas de reflexión	1	1	1	1	1	1
4. Espacios adecuados	1	2	1	1	2	1
5. Resultados	1	1	1	1	1	1
6. Autoevaluación	1	1	1	1	1	1
7. Impacto	1	2	2	2	2	1
CATEGORÍA V: SU RESPONSABILIDAD COMO DOCENTE						
Indicadores						
1. Como aportador	1	1	1	1	1	1
2. Propiciador de ambientes de aprendizaje	1	1	1	1	1	1
3. Provocar el interés de los estudiante	1	1	1	1	1	1
CATEGORÍA VI: FORMACIÓN DOCENTE						
Indicadores						
1. Cursos de capacitación	1	1	2	1	1	2
2. Manejo de la tecnología (TIC's)	1	1	1	1	1	1

Apéndice F

Tabla 6.
Códigos de valoración

CATEGORÍA II: IDEAS Y CONCEPCIONES DE ASPECTOS EDUCATIVOS. Indicadores	
8. Finalidades de la educación secundaria.....	1.- Desarrollo de competencias para la vida 2.- Preparación para estudios posteriores 3.- Elemental para incorporarse al trabajo
9. Competencias a desarrollar.....	1.- Competencias de los saberes 2.- Competencias de conocimiento 3.- Competencias de saber hacer, saber ser, saber conocer
10. Significado de alumno.....	1.- Como agente de su propio aprendizaje 2.- Como aprendiz que requiere ser guiado 3.- Como aprendiz de fórmulas 4.- Como depositario del conocimiento
11. Significado de docente.....	1.- Como agente de cambio 2.- Como guía del alumno 3.- Como facilitador del aprendizaje 4.- Como portador y trasmisor del conocimiento
12. Significado de Familia.....	1.- Como fuente de aprendizaje de las diversas competencias 2.- Como institución fundamental 3.- Como núcleo social 4.- Como proveedora de techo y alimentación
13. Significado de autoridades educativas.....	1.- Como administrativos 2.- Como facilitadores 3.- Como fuentes de dirección de nuevas formas de actuación
14. Significado del entorno.....	1.- Como agente de cambio 2.- Como fuente de aprendizaje 3.- Como institución social

CATEGORÍA III: PRÁCTICA DOCENTE	
Indicadores	
5. Planeación	1.- Fundamental 2.- Necesaria 3.- No es indispensable
6. Recursos didácticos	1.- Fundamentales 2.- Necesarios 3.- No son indispensables
7. Estrategias	1.- Fundamentales 2.- Necesarias 3.- No son indispensables
8. Elementos del proceso de la clase	1.- Fundamentales 2.- Necesarios 3.- No son indispensables

CATEGORÍA IV: LA AUTORREFLEXIÓN	
Indicadores	
8. Significado	1.- Como proceso indispensable 2.- Como proceso necesario 3.- Como parte de la labor del profesor
9. Como parte del proceso	1.- Como proceso indispensable 2.- Como proceso necesario 3.- Como parte de la labor del profesor
10. Formas de reflexión	1.- Como proceso indispensable 2.- Como proceso necesario 3.- Como parte de la labor del profesor
11. Espacios adecuados	1.- Indispensable 2.- Necesarios 3.- No indispensable
12. Resultados	1.- Como proceso indispensable 2.- Como proceso necesario 3.- Como parte de la labor del profesor
13. Autoevaluación	1.- Indispensable 2.- Necesarios 3.- No indispensable
14. Impacto	1.- Excelente 2.- Bueno 3.- Regular
15. Importancia	1.- fundamental 2.- necesaria 3.- No indispensable

CATEGORÍA V: SU RESPONSABILIDAD COMO DOCENTE	
Indicadores	
1. Como aportador	1.- Totalmente de acuerdo 2.- Un tanto de acuerdo 3.- Un tanto en desacuerdo 4.- Totalmente en desacuerdo
2. Propiciador de ambientes de aprendizaje	1.- Totalmente de acuerdo 2.- Un tanto de acuerdo 3.- Un tanto en desacuerdo 4.- Totalmente en desacuerdo
3. Cumplimiento de los objetivos de la escuela	1.- Totalmente de acuerdo 2.- Un tanto de acuerdo 3.- Un tanto en desacuerdo 4.- Totalmente en desacuerdo

CATEGORÍA VI: FORMACIÓN DOCENTE	
Indicadores	
1. Cursos de capacitación	1.- Adecuada 2.- Medianamente adecuada 3.- Inadecuada
2. Manejo de las tecnologías (TIC's)	1.- Buen nivel de manejo 2.- Suficiente 3.- Medianamente 4.- Sin manejo