



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Procesos Reflexivos en la Práctica Docente

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza -
Aprendizaje**

Presenta:

María del Carmen Fuentesvilla Ruiz

Asesor tutor:

María del Pilar Valdés Ramírez

Asesor titular:

Manuel Flores Fahara

Monclova, Coahuila. México

Junio, 2010

Agradecimientos

- A la universidad que me abrió las puertas para la realización de esta investigación, con especial dedicatoria al coordinador que se mostró muy entusiasmado con el proyecto desde sus inicios.
- A mi tutor el Dr. Manuel Flores Fahara, mi asesora María del Pilar Valdés Ramírez y todas las personas que han contribuido a que esto sea una realidad.
- A mis papás, mi gran ejemplo de superación y perseverancia. Es gracias a ellos que entiendo la importancia de la educación y que encontré la motivación para empezar y terminar esta maestría.
- A mi esposo y a mi hija que nació y ha ido creciendo al mismo tiempo que este proyecto.

Procesos Reflexivos en la Práctica Docente

Resumen

La presente investigación titulada procesos reflexivos en la práctica docente, pretende especificar los temas sobre los que reflexionan los profesionistas impartiendo clases en la carrera de nutrición de una universidad, encontrar qué situaciones desencadenan estas reflexiones y qué resultados provoca dicha reflexión. Para recabar información se utilizaron tres instrumentos, aplicados a los tres participantes: la observación en el salón de clases, la entrevista y el diario personal del profesor. La información recabada se organizó en cuadros comparativos según daba respuesta a las preguntas de investigación. Se encontró que los profesionistas reflexionan sobre cuatro temas en el orden mencionado: sus alumnos, la materia que imparten, su propia práctica y la institución en la que laboran. Lo que desencadena dichas reflexiones son las clases, y éstas contribuyen a la mejora continua del profesor. Esta investigación proporciona a la universidad, herramientas para la toma de decisiones sobre los docentes que se contratan y se tienen.

Tabla de Contenidos

1.	Planteamiento del problema.....	6
	Antecedentes.....	7
	Planteamiento del problema.....	7
	Objetivos de investigación.....	9
	Objetivo General.....	9
	Objetivos Específicos.....	9
	Justificación de la investigación.....	9
	Beneficios esperados.....	10
	Limitaciones y delimitaciones.....	11
2.	Marco teórico.....	14
	La educación como reto.....	14
	La era de la información.....	17
	Expectativas alrededor del profesional docente	19
	El proceso reflexivo en el profesional docente.....	23
	Investigaciones Empíricas.....	28
	Una interrogante.....	29
3.	Metodología.....	30
	Enfoque metodológico.....	31
	Participantes.....	32
	Instrumentos.....	33
	Procedimientos.....	34
	Análisis de datos.....	36
	Organización de datos.....	36
	Codificación de datos.....	36
	Generación de categorías.....	37

4. Análisis de resultados.....	38
Presentación de resultados.....	39
Primera categoría de análisis: reflexión sobre su propia práctica.....	39
Segunda categoría de análisis: reflexión sobre los alumnos.....	41
Tercera categoría de análisis: reflexión sobre la materia y el programa.....	44
Cuarta categoría de análisis: reflexión sobre la institución y el sistema educativo	46
Interpretación de los resultados.....	48
5. Conclusiones.....	55
Referencias.....	60
Apéndice A: Guía para la observación.....	65
Apéndice B: Guía para la entrevista.....	67
Apéndice C: Transcripción de entrevistas.....	68
Apéndice D: Tabla de recolección de información.....	84
Apéndice E: Clasificación de la información.....	88
Curriculum Vitae.....	91

1. Planteamiento del problema

El profesionalista reflexivo ha demostrado ser competente en el área en la que se desenvuelve (Shön, 1998), por lo que es deseable tenerlo como parte de cualquier institución, en especial en los centros educativos en donde el futuro de la nación se está formando. Los profesionistas que se dedican a la docencia, probablemente forman parte del grupo de profesionistas reflexivos, por lo que interesa saber sobre qué temas exactamente reflexionan estas personas.

En este capítulo se describen los antecedentes que llevaron a interesarse sobre los temas sobre los que reflexionan los docentes, entre los que destaca la reflexión profesional como característica básica de un profesor interesado en mejorar su práctica docente. La pregunta de investigación se interesa en qué procesos reflexivos ocurren en la práctica docente entre los profesionistas que imparten clases en la licenciatura en nutrición, y esta pregunta deriva en otras preguntas específicas.

Además en el apartado de objetivos se fijan como metas para la investigación el enumerar los temas específicos sobre los que reflexionan los docentes del área de nutrición de la universidad citada, conocer qué situaciones desencadenan estas reflexiones y cómo creen los maestros que estas reflexiones repercuten o modifican su práctica profesional. Como justificación se describe el interés por generar información que ofrezca un panorama sobre las características de la reflexión profesional en la práctica docente. Y bajo el encabezado de delimitaciones y limitaciones se desarrolla la situación general que viven los maestros de la universidad citada por trabajar en sistema modular y cómo este mismo sistema representa el problema para dar seguimiento prolongado a un mismo maestro.

Antecedentes

La demanda de docentes adecuados y competentes que posean conocimientos, habilidades y actitudes, es cada vez más relevante (Cejás Martínez, 2005). Sin embargo, es esta creciente demanda la que limita la adecuada selección de docentes realmente capacitados para la impartición de las clases en todas las áreas educativas en México. A nivel profesional, los encargados de la educación en las diferentes áreas son profesionistas que se han dedicado a la docencia como parte de su desempeño profesional, pero ¿realmente reflexionan sobre su labor docente?

Para desarrollar la actividad docente de una manera eficaz es necesario que el profesor analice sus características profesionales y cómo éstas pueden repercutir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretende llevar a cabo con sus alumnos, por lo que es necesario crear un hábito reflexivo que lo lleve al perfeccionamiento de su práctica (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001). El profesional docente necesita preguntarse todos los días qué hace y para qué lo hace (Vega Gil, 1999). El presente trabajo se desarrolla en una universidad de la ciudad de Monclova específicamente entre los catedráticos de la licenciatura de Nutrición y pretende encontrar las situaciones sobre las que reflexionan los docentes para conocer algunas características que puedan conducir a una mejora de la práctica docente en la actualidad.

Planteamiento del problema

Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información conducen a investigarlas y caracterizarlas, y concretamente a buscar conocer cómo se dan en la realidad estos procesos en la actual era del conocimiento y de rendición de cuentas. Hoy en día se habla de las nuevas prácticas educativas, pero hay escasa evidencia empírica (Flores Fahara, 2009) de que esta práctica docente haya sido investigada, documentada y reportada en México y de las características de la nueva práctica en sus distintas dimensiones. Hay una serie de cuestionamientos los cuales

pueden ser investigados a través de las diferentes dimensiones, entre los que se encuentran la reflexión de la práctica docente.

Dentro de la reflexión de la práctica docente se identifican diversas situaciones que llevan al maestro a preguntarse qué y cómo realiza su práctica educativa y cómo puede mejorarla. A nivel de licenciatura, en la universidad estudiada, los docentes encargados de impartir las clases en su mayoría son profesionistas titulados en el área de la materia a su cargo, pero muy pocos cuentan con capacitación en el área de la docencia a pesar de su experiencia y gusto por ella.

La era del conocimiento representa nuevos retos para los docentes de cualquier nivel, retos como la contribución al desarrollo, ayudar a los estudiantes a entender el proceso de globalización y sus efectos, además de formar actitudes, despertar la curiosidad y crear las condiciones para llevar a cabo la enseñanza formal bajo condiciones óptimas (Delors, 1997). El objetivo del presente proyecto es describir qué lleva a los docentes a reflexionar, sobre qué temas reflexionan y qué repercusiones tiene esto en su práctica.

Así pues surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué procesos reflexivos ocurren en la práctica docente entre los profesionistas que imparten clases en la licenciatura en nutrición?

Y se derivan además algunas preguntas específicas:

- ¿Sobre qué temas reflexionan los profesionistas respecto a su práctica docente?
- ¿Qué situaciones desencadenan estos procesos reflexivos?
- ¿Qué repercusiones tienen estos procesos reflexivos en la práctica docente?

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Identificar los procesos reflexivos que practican los profesionistas que imparten clases en una universidad de Monclova, Coahuila.

Objetivos específicos

- Identificar sobre qué temas reflexionan los profesionistas que incursionan en la docencia.
- Describir las situaciones que hacen reflexionar a los docentes.
- Relacionar éstos procesos reflexivos con su práctica docente.

Justificación de la investigación

La investigación de base científica, es la vía general para producir la evidencia empírica que justifique la práctica educativa (De la Orden Hoz, 2007), razón por la cuál la presente investigación no tiene otra finalidad que la de generar información que ofrezca un panorama sobre las características de la práctica docente actual, específicamente en el tema de la reflexión profesional. El tener este tipo de información puede generar en la institución herramientas para la mejora de la práctica docente.

La educación del futuro debe enfocarse a la formación continua del docente pues esto repercute significativamente en la manera en la que ejercen, además de influir también en las condiciones de trabajo, la remuneración, la infraestructura educacional y los recursos didácticos (Cejas Martínez, 2005), de ahí que investigar los procesos reflexivos de los docentes sea tan significativa para la comunidad educativa pues se parte

del supuesto que estos procesos contribuyen a la formación docente y por ende a la mejora de su práctica.

En la universidad de investigación el coordinador académico es el encargado de elegir a los docentes de las materias que se imparten, para tal fin él se basa en una entrevista inicial en la que conversa con el profesionista sobre su experiencia profesional y en la docencia. Si se desea volver a contratar a un maestro en módulos subsecuentes, cuenta sólo con la evaluación de los alumnos, cuestión que no suele ser una herramienta suficiente (Cashin, 1995). El presente trabajo pretende mostrar que las situaciones que inquietan a los docentes se pueden llegar a resolver por medio de la práctica reflexiva, generando posiblemente un mejor desarrollo profesional que promueva mejores resultados en la evaluación de los docentes y, por ende, mayor posibilidad de que los administradores consideren la recontractación de los profesores.

Al investigar los procesos reflexivos que practican los profesionistas que imparten clases en la licenciatura de nutrición, sería posible generar una comparación de las prácticas antiguas y las nuevas prácticas educativas que hayan resultado para ellos efectivas, de tal forma que este cuadro pueda utilizarse a futuro en otras licenciaturas para mejorar también la práctica educativa de profesores de otras áreas de la misma universidad. Una vez que se tenga conocimiento de cuáles son las situaciones que llevan a los profesionistas a reflexionar, se pueden sugerir ideas o recomendaciones sobre cómo lograr que los profesionistas se sientan más conformes con su práctica docente y su desempeño tanto fuera como dentro del aula.

Beneficios esperados

- Motivar a los docentes que no acostumbran los procesos reflexivos a intentarlo y a utilizarlo como medio para mejorar su práctica docente.

- Comunicar al resto de los docentes de la institución sobre lo que reflexionan sus compañeros como medio para incentivar su propia reflexión.
- Proporcionar información a la administración para tomar decisiones justificadas con el fin de dar espacio, tiempo y lugar para que los docentes continúen con la reflexión de sus prácticas.
- Identificar medios para incentivar a los profesores hacia una mejora de la práctica docente por medio de la reflexión.

Limitaciones y delimitaciones

La formación de los estudiantes está organizada en un Sistema Modular Intensivo, que agrupa los semestres en tres módulos de seis semanas cada uno en el que el alumno lleva solamente tres materias, esto con la finalidad de que le permita concentrarse mejor, acostumbrarse a trabajar bajo presión y obtener resultados a corto plazo. El Sistema Modular Intensivo además permite que catedráticos de mayor capacitación y experiencia sean los que dirijan el proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas pues deben acudir solamente a la hora clase y les permite seguirse desempeñando como profesionistas en sus áreas.

Personas ajenas a la profesión y contratadas por periodos de breve duración o para tareas concretas pueden aportar algunas competencias que el personal docente no posea pero que respondan a una necesidad, ya se trate de impartir la enseñanza en el idioma de una minoría, ya de establecer una relación más estrecha entre la enseñanza y el mundo laboral (Delors, 1997). Entre las licenciaturas que se ofrecen en la universidad donde se realiza este estudio se encuentra la licenciatura en Nutrición, que actualmente cuenta con más de 110 alumnos. El plan de estudios de la licenciatura consta de 51 materias organizadas en ocho semestres entre las que se encuentran materias del área de la

nutrición, prácticas profesionales y materias de formación personal como calidad profesional, cuidado del ambiente, inglés, computación, etc.

Para impartir estas 51 materias de la licenciatura en Nutrición, la universidad cuenta con una plantilla de 21 docentes por módulo aproximadamente, todos profesionistas del área de la materia que imparten, pero muy pocos capacitados en la docencia. Los maestros son asignados a las materias por el coordinador del área específica de Nutrición. Los maestros son seleccionados en base a su currículum y capacidad para manejar una cátedra, la cual es evaluada por el coordinador. Ellos son contratados específicamente para laborar durante las seis semanas que dura el módulo y sólo por ese tiempo del día, que puede variar entre 1 hora con 20 minutos, o 2 horas con 40 minutos, dependiendo de las horas que requiera la materia.

La universidad cuenta con una sala de maestros en donde los docentes pueden interactuar entre ellos antes o después de sus clases pero puesto que van sólo por ese período de tiempo, esta interacción es muy pobre. Como ya se ha mencionado las materias en la universidad están divididas en módulos compuestos por tres materias que duran solamente 6 semanas, por lo que la rotación de maestros es constante. Esto quiere decir que los maestros varían entre módulo y módulo y algunos no regresan al siguiente módulo pues la materia que imparten no tiene secuencia. Esto puede imponer limitaciones en cuanto al seguimiento del profesor durante un tiempo prolongado y también en cuanto a la disponibilidad de tiempo de los profesores para reunirse con el fin de reflexionar sobre sus prácticas.

Otra limitación es la honestidad de los maestros al responder entrevistas y demás instrumentos que se apliquen. Puesto que la presente investigación pretende incursionar en la reflexión personal de cada docente, se puede limitar por el bloqueo de las personalidades entrevistadas, debido a sentimientos de apatía o incluso a la sensación de invasión a la privacidad. Se encuentra además la posibilidad de que existan discrepancias entre lo que el maestro cree de la reflexión de su práctica docente y lo que en realidad ocurre (García Cabrero, 2003). Y se debe considerar también el tiempo, pues los docentes

pasan poco tiempo en la universidad debido a que su contrato es sólo por la hora en la que impartirán clases y pueden no tener la disponibilidad para compartir sus experiencias.

2. Marco Teórico

Los temas sobre los que reflexiona el docente pueden ser muchos y muy variados. En la actualidad la educación representa un reto para la sociedad que seguramente preocupa a los docentes, además existen los retos que la misma sociedad demanda de ellos como el utilizar los recursos más nuevos y convenientes para la educación, incluir los métodos didácticos más modernos y al mismo tiempo lidiar con los problemas de la sociedad como la discriminación, violencia intrafamiliar, migración y emigración, globalización, etc.

El presente capítulo resume toda la información revisada en diferentes fuentes bibliográficas para la elaboración de este trabajo dividida en varios subtemas que incluyen: la educación como reto, en donde se describe por qué la educación se ha tornado tan difícil en nuestra sociedad; la era de la información, en la que se relaciona la educación con el actual avance tecnológico y fácil acceso al conocimiento; expectativas alrededor del docente, donde se encuentra lo que la sociedad está demandando del docente en nuestros tiempos; el proceso reflexivo en el profesional docente, motivos para reflexionar en el profesional docente y un breve resumen con el título de “una interrogante”.

La educación como reto

Los constantes cambios en la sociedad han hecho evidente la necesidad de modificar también el papel de la escuela y la formación de los docentes como medio para luchar contra la desigualdad, desadaptación social y equilibrio en la sociedad (Vega Gil, 1999). En la actualidad se habla de la educación como uno de los retos más grandes de los tiempos y los esfuerzos tanto de gobiernos, autoridades y la sociedad están siendo dirigidos al mejoramiento de la educación.

Hablando de la situación de la educación en México, Miklos (2007) la describe como un fenómeno complejo y delicado, complejo por los factores y actores que la conforman y delicado por las consecuencias y resultados que provoca. En general el autor opina que no ha logrado estudiarse desde una perspectiva general, pues siempre se pretende terminar el problema con “más”: más maestros, más tiempo, más materias, más alumnos, etc. y sugiere que la educación debe centrarse más en el aprendizaje del alumno y menos en la enseñanza; en la calidad sobre la cantidad y sobre todo buscar un futuro factible para la educación en el país.

Por otro lado, a nivel internacional se ha dicho que la educación en el presente reclama de la sociedad el ir más allá de las paredes de las universidades para estar a la altura de los cambios que ocurren en la sociedad y propiciar soluciones a los problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que reclama el sector laboral (Lorenzo, 2008). Delors (1997) hace una década nos hablaba de cómo tanto la escuela como institución y los docentes como actores tienen grandes y nuevos retos que afrontar: hacer de la escuela un lugar en el que los estudiantes se sientan motivados por aprender y facilitarles los caminos para lograr un verdadero aprendizaje en la era de la información.

Dentro de estos grandes retos y en esta era se encuentran con grandes enemigos entre los que destaca el tiempo que los alumnos pasan frente al televisor, la computadora y los juegos electrónicos, pues aportan grandes cantidades de información y hay que invertirles muy poco esfuerzo o dedicación, por lo que la escuela como se concibe actualmente resulta realmente en desventaja (Delors, 1997). Se espera de los docentes que puedan superar no sólo este enemigo, sino además todos los que conllevan los problemas sociales de la actualidad incluyendo discriminaciones, intolerancia, descontrol de la natalidad, etc. problemas que ni siquiera la sociedad ha podido combatir.

Además se espera de ellos que resuelvan los obvios problemas que encierra la escuela, como los que presentan las asignaturas y tiempos obsoletos y cómo los alumnos los combinan con sus vidas personales (Esteve Zarazaga, 2003). Otros de los retos que enfrentan los profesores en la actualidad que antes no se consideraban son: contribuir al

desarrollo, ayudar a cada alumno a comprender y dominar el fenómeno de la globalización y favorecer la cohesión social. También deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal (Delors, 1997).

Y a pesar que muchos de los conocimientos necesarios para enfrentar estos retos pueden adquirirse de diferentes maneras, como por ejemplo con la educación a distancia, para la mayoría de los alumnos en la actualidad el profesor sigue siendo insustituible, por lo que el más grande reto que enfrentan en realidad es el cometido de transmitir ante todo la afición al estudio (Delors, 1997). Hay que considerar que para lograr hacer frente a estos retos es necesario que los docentes se encuentren motivados y capacitados, pues si el primer maestro que encuentra el alumno está insuficientemente formado, las bases con las que empieza a construirse el conocimiento carecen de solidez.

Por lo tanto las medidas que hayan de adoptarse para contratar a los futuros maestros entre los estudiantes y profesionistas más motivados, para mejorar su formación y estimular a los mejores de ellos a aceptar los puestos más difíciles, deben establecerse como prioridades como una forma de mejorar la calidad de los docentes (Delors, 1997). Es de suma importancia aplicarse más a sostener la motivación del personal docente en las situaciones difíciles, para que los buenos profesores no abandonen la profesión se sugiere ofrecerles condiciones de trabajo satisfactorias y sueldos comparables a los de otras clases de empleo que exigen un nivel comparable de formación, de manera que puedan cumplir con los grandes retos que se les atribuye (Esteve Zarazaga, 2003).

Específicamente en educación superior se habla de la necesidad de una formación específica para los licenciados que deciden dedicarse a la docencia, para enfrentar estos retos y como un reclamo que hace la sociedad para lograr el nuevo tipo de enseñanza que se está requiriendo (Hernández Hernández y Sancho, 1989). Y no sólo la formación en su inicio en la docencia sino la capacitación continua, pues son ellos mismos los que dan cuenta de las carencias de su formación en la rama pedagógica (Moreno Campdesuñer,

2006). Se trata de que los maestros, al igual que los alumnos vean la búsqueda de conocimiento no sólo como un medio, sino con el fin en sí mismo (Delors, 1997).

Los profesionistas en la docencia deben buscar en la capacitación continua la actualización en los conocimientos del área disciplinar, el descubrimiento de los nuevos métodos de enseñanza emergentes que han probado ser eficientes y las nuevas tecnologías disponibles para utilizar estas metodologías a manera de transmitir los conocimientos deseados (Velázquez Clavijo, 1999). Los buenos maestros no nacen, se hacen, y es su propia responsabilidad lograr convertirse en uno. Los cambios y los retos que conllevan éstos siempre han sido constantes, sucedieron en el pasado y seguirán ocurriendo. Los buenos maestros deben adaptarse y adaptar sus prácticas a estos cambios (Wlodkowski, 1978).

La educación en la actualidad está sometida a expectativas elevadas y a la búsqueda de soluciones inmediatas: no se sabe bien qué enseñar, ni cómo hacerlo, ni cómo evaluar, cómo abordar nuevas tareas sin descuidar las existentes, cómo seleccionar al profesorado o cómo organizar el tiempo de trabajo. Esto crea inseguridad en los profesores que se sienten evaluados constantemente y con incertidumbre sobre lo que se espera de ellos (Marchesi Ullastres, 2007).

La era de la información

Las tensiones que vive en la actualidad el sistema educativo son expresión de las transformaciones sociales y de las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales que surgen, la inmigración y emigración y los rápidos cambios en las características de la sociedad afectan sin duda la actividad docente. Las presiones sobre la enseñanza son cada vez mayores, por lo que el profesor, para quien también pasan los años, se siente abrumado, desorientado y perplejo. Cada año es más difícil enseñar.

Dos cambios que influyen directamente en la docencia son: la extensión imparable de la sociedad de la información y la configuración de una sociedad multicultural de lo que resulta un predominio de la imagen en la manera que los alumnos procesan la información y mayor dificultad para el control de la atención (Marchesi Ullastres, 2007). La tecnología disponible en la era de la información a pesar de ser considerada valiosa para la educación, está quedando todavía fuera de las escuelas, pues los docentes siguen confiando en los antiguos métodos de enseñanza (Vega Gil, 1999).

La capacitación en pedagogía debe de ir de la mano con el profesional docente, de manera de desarrollar su labor más adecuadamente, sin embargo, ésta debe diferenciarse de la obligatoria constante actualización en su área disciplinar (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001). Desafortunadamente siempre habrá en un salón de clases situaciones que se le presenten al maestro sobre las que no se habla en la capacitación pedagógica (Phillips, 1999).

El pensamiento educativo actual ha proporcionado diferentes maneras de pensar en los docentes: desde la idealista que centra su valor en la acumulación de virtudes y cualidades ideales que nadie posee, hasta la visión tecnicista y conductual de reducir su profesionalismo a un cúmulo de destrezas, pasando por la idea más reciente de ser un agente que toma decisiones racionales en la práctica guiado por un cierto procesamiento de información. En menor medida se ha explicado su profesionalismo en relación con las coordenadas del puesto de trabajo real que desempeña en las instituciones escolares, cuando esas condiciones laborales –fruto de un estatus cultural y socioeconómico– marcan la práctica cotidiana de su hacer pedagógico (Gimeno Sacristán, 1992).

La nueva forma de enseñar obliga a los docentes a relacionar más eficazmente la teoría con la práctica pues ya la transmisión de conocimientos aislados resulta insuficiente y obsoleta. Por lo tanto, debe considerarse el salón de clases como un ecosistema viviente, cambiante y adaptable al que hay que encontrarle la manera de motivarlo (Velázquez Clavijo, 1999).

La creciente competencia entre universidades, ha llevado a las instituciones a buscar los más altos estándares de calidad en la enseñanza que imparten casi obligatoriamente si quieren pensar en el futuro. En un estudio realizado en una universidad de Croacia se encontró que la percepción que tienen alumnos y maestros difiere bastante en cuanto a la calidad de la enseñanza universitaria. En el estudio los autores mencionan que esta diferencia en opiniones es sobre todo significativa en cuanto a la calidad de la enseñanza que están recibiendo, pues las opiniones en cuanto a cómo la enseñanza debe de ser son más parecidas, lo que hace pensar que la percepción de los estudiantes no dista de ser objetiva, por lo que concluyen sugiriendo un estudio sobre a qué le atribuyen los maestros la deficiencia en la calidad de su enseñanza (Ledic et al, 1999).

Se ha mencionado la importancia de manejar los sistemas de mejoramiento continuo de calidad en las universidades comparándolo a cómo se usan en otras empresas y se menciona que el utilizar un sistema de calidad puede lograr que las universidades se enfoquen en las necesidades del consumidor, orientación de procesos y búsqueda de la mejora continua con el objeto de alcanzar mayor calidad en la enseñanza y el aprendizaje (Lundquist, 1998).

Expectativas alrededor del profesional docente

El aumento de la población de las últimas décadas y el consecuente aumento en la demanda de profesores, ha llevado a las instituciones a buscar desesperadamente docentes que ocupen estos puestos. El rápido aumento de la población escolar mundial ha traído consigo la contratación masiva de docentes con recursos financieros limitados y no siempre a candidatos calificados (Delors, 1997). Debe prestarse especial atención a la contratación y al perfeccionamiento del profesorado en formación pedagógica que acostumbren la reflexión en la práctica para que a la larga pueda contribuir a concretar los cambios que la educación necesita (Ramírez Montoya, 2007).

Los docentes deben admitir que su formación inicial no les bastará para el resto de sus vidas y tendrán que actualizar y perfeccionar sus conocimientos y técnicas. El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente, pues descuidar cualquiera de las dos áreas puede resultar en un maestro deficiente (Delors, 1997). Por lo antes dicho se entiende que la educación continua de los docentes puede elevar su calidad como profesionistas de la educación, además de contribuir a su grado de motivación, por lo que los institutos de formación pedagógica y las universidades deberían trabajar con lazos más unidos (Ramírez Montoya, 2007).

Los maestros, hayan sido formados en pedagogía o no, utilizan diferentes métodos para enseñar, mientras que los alumnos tienen también diferentes métodos para aprender. Mientras que lo ideal es que estos métodos sean compatibles queda la duda de si es posible que los de cada uno de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje pueda cambiar para adaptarse a la otra parte. Se espera de los profesores que adecúen su método de enseñanza con las preferencias de los alumnos para facilitar el aprendizaje (Brown, 2003).

El método de enseñanza utilizado debe procurar el aprendizaje significativo a largo plazo, por ejemplo, en un estudio a un año en una escuela de enfermería se comprobó que la teoría aprendida por los estudiantes mediante el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fue mucho más significativa que los estudiantes que la aprendieron con otro método, por lo que la selección del método de enseñanza es realmente uno de los retos de los docentes. En esta investigación se concluyó además que se debe no sólo procurar el aprendizaje de los estudiantes sino el que sepan aplicarlo (Beers y Bowden, 2005).

Lo que es seguro es que la manera de enseñar de los docentes necesita un cambio. En varios países europeos se ha estipulado que los profesionistas que deciden incursionar en la docencia cumplan con algún grado de formación pedagógica (Vega Gil, 1999), sin embargo, la principal barrera para que esto suceda es la falta de convicción en los

docentes al respecto (Ledic et al, 1999). Para que este proceso enseñanza-aprendizaje realmente pueda ser llevado a cabo debe de existir un compromiso por parte de ambas partes (docentes y alumnos) de trabajar juntos, entre más grande sea este compromiso más éxito tendrá el proceso. Esto quiere decir que no se trata de una lucha de quién manda o quién puede más, sino de establecer una relación de mutua ayuda (Jones et al, 2008).

Algo más que se espera de los docentes es que tengan la capacidad de enseñar al mismo tiempo a alumnos con diferentes antecedentes psicosociales, culturas e incluso idiomas (Jones et al, 2008). Para lograrlo, en muchas instituciones se pone actualmente a su disposición la capacitación continua que debe basarse en investigaciones etnográficas dentro de la misma institución de manera de que puedan ser dirigidos propiamente (Vega Gil, 1999).

Se espera de los docentes que además de impartir la materia que les compete la hagan de administradores tomando lista, pasando reportes de disciplina y conducta, deben comprender y orientar a los estudiantes en los procesos de enseñanza, jugar el rol de psicólogos con los problemas de los alumnos y realizar también trabajo de secretaria pasando calificaciones y reportes, lo que hace que los maestros tengan demasiadas responsabilidades dentro de la institución como para tener tiempo de planear clases con calidad (Kim, 2003).

Otro de los nuevos grandes retos para los docentes es la enseñanza basada en el alumno, esto significa no sólo hacer al estudiante responsable de su aprendizaje sino interesarse en sus debilidades individualmente, tratar de resolverlas y enfocar los métodos de enseñanza a las preferencias del grupo. No se trata de entender a todos los estudiantes, pero sí a los propios (Nuckles, 2000). Además del diseño de la metodología de enseñanza de acuerdo a los propios estudiantes, se espera del docente que utilice los mejores medios didácticos disponibles pero esto puede verse afectado por la carencia que prevalece aún en muchas aulas y, ante todo, por los métodos de enseñanza que el propio profesor posee o prefiere (Zisow, 2000).

No sólo es responsabilidad del docente enseñar, sino que debe ser parte de su práctica la investigación (Kreber, 2000). En un estudio reciente, Kreber (2000) reunió a 58 profesores de universidad para un estudio que pretendía relacionar lo que investigan los docentes con nuevos conocimientos. En el estudio el autor recalca la importancia para la docencia de un profesor que investiga. La comunidad pone del lado del docente la responsabilidad de establecer sus propios objetivos en base a lo que reta al alumno a aprender (Jones et al, 2008). Y esto debe realizarlo enfrentándose a diversos problemas: planes de estudio deficientes, alumnado con bajo rendimiento académico, alto número de estudiantes por aula, múltiples funciones administrativas y sociales, poca capacitación pedagógica, además de bajos salarios (Vega Gil, 1999).

No se puede comprender el comportamiento de los docentes ni favorecer el cambio del mismo, sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino por la práctica, adquirida en los centros escolares e inculcadas por el mismo sistema escolar, creando una rutina que da sentido a la forma de actuar de los docentes, sus valores y lo que piensan y opinan de su práctica. Los estudios sobre cómo surge el profesionalismo en cada docente hablan de la importancia de relacionar la práctica con la sociedad y en el marco escolar (Gimeno Sacristán, 1992).

En resumen, se espera del docente de la era de la información que logre establecer una relación entre el conocimiento teórico que se transmitía en las universidades de antaño con las demandas de la sociedad, a través de la práctica laboral y productiva (Lorenzo 2008) y para ello debe cumplir con una formación en educación al mismo tiempo que la formación de su área específica y experiencia continua en el área en que enseña (Vega Gil, 1999).

El proceso reflexivo en el profesional docente

Los profesionistas, entre ellos los docentes, en la actual era del conocimiento tienen el deber de reflexionar acerca de los derechos y beneficios que están ofreciendo a sus alumnos, a los directivos y a la institución, vistos como sus “clientes”. Esta reflexión debe ocurrir durante todo el proceso de interacción y no sólo al principio o final de la situación y se trata de reconocer que sus clientes tienen la capacidad de pensar y por lo tanto sus acciones pueden tener diferentes significados para ellos. Así mismo el docente reflexivo debe también reconocer los límites de sus conocimientos y aceptarlos frente a sus “clientes” (Shön, 1998).

El profesionista reflexivo incorpora la reflexión como parte de su práctica cotidiana y reconoce que sus conocimientos son relevantes e importantes, pero las dudas e incertidumbres pueden ser una fuente de aprendizaje para él y los demás. Busca conexiones con los pensamientos y sentimientos de los demás por lo que establece una conexión real con los que solicitan sus servicios (Shön, 1998). Se reconoce en el profesional reflexivo la capacidad para la autoeducación mediante la investigación desde la práctica, sin embargo los investigadores en educación en México, aunque van en aumento, en el 2003 eran solamente 179 (Ramírez y Weiss, 2004).

Cuando un profesionista decide convertirse en maestro puede tener muchas diferentes razones para hacerlo, pero definitivamente si permanecerá en la rama es porque le gusta enseñar (Cantore, 2003). Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases (Gimeno Sacristán, 1992). Sin embargo, las clases en un salón de clases es sólo una parte pequeña del papel que el docente debe desempeñar, según García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2001) el profesional docente disfruta incluso más la actividad de investigador, pues además de los beneficios otorgados, es el más reconocido.

Además de la investigación otra parte de las tareas que disfrutan es la preparación de clases, mientras que del lado de las que menos disfrutan están las responsabilidades

administrativas (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001) que deberían ser disminuidas si no eliminadas para dejarles tiempo de preparar clases de calidad que motiven a los alumnos (Kim, 2003). Los maestros deben ser provistos por programas aplicables, bien definidos, con objetivos, actividades y métodos de evaluación que realmente funcionen para la materia que imparten y para el grupo de alumnos al que deben guiar (Kim, 2003) para lo que se recomienda la participación activa del docente en la toma de decisiones, pues la evaluación del aprendizaje no puede separarse de la práctica pedagógica.

Los docentes necesitan contar con el apoyo de un buen administrador que sea capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, pues logra un ambiente de mejorías cualitativas importantes (Delors, 1997). Por otro lado, la motivación de los profesionales docentes se puede ver elevada si cuentan con la posibilidad de ejercer su profesión fuera de la escuela pues les permite adquirir experiencias que compartir con los alumnos sobre aspectos del mundo de trabajo y la vida de las empresas, que de otra manera no podrían apreciar (Delors, 1997).

Por otro lado, los docentes deben interesarse por apoyar al alumno pues un alumno que se siente cómodo con su profesor puede ser de mucha inspiración generando participación en el aula y dando como resultado clases interactivas, amenas, enriquecedoras y productivas (Mosquera Gende, 2005). Aunque poco hay escrito sobre el por qué los profesionistas son motivados a incursionar en el mundo de la docencia, mucho se encuentra sobre el por qué se encuentran insatisfechos. El malestar, depresiones y angustias de los profesores están relacionados con una falta de identidad del docente que puede deberse al poco cuidado que se les está dando (Vega Gil, 1999), esta identidad podría verse beneficiada si se asignan espacios para que los profesores reflexionen sobre su práctica.

La imagen idealista de que ser profesor es una “vocación” ha sido una trampa que ha dado lugar a preocuparse poco por las condiciones de su trabajo, a no entender su hacer práctico dentro de una estructura organizativa, a no plantearlo como un trabajo sino como una profesión de servicio (Rosenholtz, 1989). En Malasia se ha descrito entre las

escuelas un fenómeno al que llamaron “El colapso en clase” que se caracteriza por los problemas que están enfrentando los docentes ante la pérdida de interés y despreocupación por parte de los alumnos hacia los contenidos y actividades. Incluso menciona la existencia de los mismos problemas en Estados Unidos y Japón. Además, los alumnos muestran menos respeto por sus profesores y por la disciplina de la escuela.

Por si fuera poco los padres de familia sienten que sus hijos no están recibiendo la educación que requieren y manifiestan la necesidad de incluir a sus hijos en clases particulares de regularización (Kim, 2003). Aunado a los problemas de disciplina y falta de interés por parte de los alumnos a las cátedras, exposiciones y actividades de los docentes, ahora se les puede agregar todas las distracciones que el internet supone tanto dentro como fuera del aula: correo electrónico, mensajería instantánea, juegos y la red en general (Nworie y Haughton, 2008). Que los estudiantes utilicen sus computadoras como herramientas de apoyo en alguna materia es bueno pero puede convertirse en un nuevo reto para los profesores.

Los problemas de disciplina pueden deberse a la edad en que los estudiantes ingresan en las universidades, pues se sienten adultos, demandan su libertad y creen que lo saben todo, pero en realidad son jóvenes inexpertos que tratan de llamar la atención, pero esto puede generar en los profesores cierto rechazo por continuar pensando en el alumno más allá del salón de clases. Además el cambio que enfrentan los alumnos al entrar a la universidad va acompañado de problemas personales como aprender a vivir solo, trabajar, responsabilidades con la familia, cambios hormonales que a fin de cuentas se convierten en un nuevo reto para los profesores (Mosquera Gende, 2005).

Por otro lado, Hoong y Chick (2007) hacen referencia a los múltiples problemas que enfrentan los maestros día a día en un salón de clases cuando tratan de lograr los objetivos que les imponen las instituciones, y los que se ponen ellos mismos para lograr la satisfacción personal, y lo relacionan con un acto circense parecido a la cuerda floja en el que hay que tomar decisiones en el proceso para poder lograr si no todos los objetivos, por lo menos la mayoría o los más importantes. En su investigación los autores

mencionan diferentes objetivos que creen pueden coincidir con los de la mayoría de los docentes: completar el programa en el tiempo estipulado, preparar a los estudiantes para las evaluaciones, que los estudiantes adquieran las competencias y las utilicen a largo plazo y lograr que todos los alumnos cumplan los objetivos del programa.

Por si fuera poco las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus profesores, aunque válidas, son insuficientes para la toma de decisiones por parte de los administradores sobre contrataciones o despidos y deben combinarse con otras fuentes de información inexistentes en muchos centros educativos (Cashin, 1995). Los problemas en la evaluación del docente radican en las finalidades de la evaluación más que en la metodología, porque puede convertirse en instrumento político más que educativo (Álvarez Fernández y López, 1999).

Marchesi Ullastres y Díaz (2007) en España, mostraron que la mayoría de los profesores no se sienten valorados por la sociedad, sin embargo se manifestaban satisfechos con su desempeño e incluso contestaron que no cambiarían su profesión. Por otro lado CIS (2006) constató que la profesión docente era una de las más valoradas en España, entonces ¿por qué los profesores sienten que la sociedad no los valora? Se relaciona con los sentimientos del docente sobre la tarea importante que realiza pero no adecuadamente, falta de confianza en la tarea de enseñar, pérdida del sentido de la acción educadora, falta de formación, falta de exigencias y estímulos, organización y distribución de tiempos inadecuados, objetivos inalcanzables, urgencias y exigencias de un programa, bajos salarios, mala formación, entre otros (Marchesi Ullastres, 2007).

La evaluación institucional, además de servir para la rendición de cuentas, debe impulsar la mejora educativa y la mejora cualitativa de la enseñanza en general. Se debe disponer de mecanismos adecuados para la obtención y análisis de datos, para apoyar de un modo fundamentado la toma de decisiones, y a la vez, rendir cuentas de su actuación. La administración, por lo tanto, debe motivar este proceso de evaluación continua (Álvarez Fernández y López, 1999).

Las evaluaciones deben tomar en cuenta el aprovechamiento e incentivación de las características profesionales y humanas del profesorado, para hacer posible una mejora continua que debe estar basada en la comunicación, la participación, la formación continua, el trabajo en equipo, la incentivación y la dedicación a la tarea docente. Además debe evaluar el nivel de satisfacción existente en el profesorado en relación con el desarrollo de su trabajo en el aula y con los alumnos y sus familias, y las condiciones de trabajo. (Álvarez Fernández y López, 1999).

Estas subjetividades en las evaluaciones a docentes e instituciones pueden deberse al temor que muchas veces tienen los alumnos a sus maestros, temores generalmente infundados o divulgados por estudiantes de años superiores que propician un rechazo al profesor y a la educación en general (Mosquera Gende, 2005). El temor y rechazo que los estudiantes muestran hacia sus maestros, se ha relacionado con el grado de motivación del propio profesor.

En un estudio reciente en Canadá, se demostró que los maestros que se muestran controladores con sus alumnos lo hacen por la falta de convicción propia hacia la docencia que puede deberse a la presión que reciben de sus superiores y al mismo tiempo de sus grupos y, por el contrario, los maestros que se dedican a la docencia motivados, brindan más apoyo a sus estudiantes lo que los hace sentir más cómodos en el salón de clases (Pelletier et al, 2002).

La motivación del estudiante en el salón de clases es algo que todo docente quisiera pero que pocos realmente han conseguido. Wlodkowki (1978) propone en su libro diferentes técnicas de motivación para el aula, que incluyen a la familia, los maestros y la sociedad, pero termina diciendo que en realidad es necesario que éstas se adapten a la situación, a los estudiantes, a los objetivos y a la personalidad y método de enseñanza del docente de manera de que funcionen.

Investigaciones Empíricas

Miembros de dos instituciones educativas de Australia investigaron su propio aprendizaje y grado de colaboración entre ellos estudiando las transcripciones de las reuniones que tenían y la reflexión que éstas desencadenaban. En la investigación, en la que los mismos autores son también participantes, se trata de determinar la relevancia del aprendizaje informal y su contribución al desempeño organizacional. Encontraron como principal adversidad la capacidad para concentrarse en su sitio de trabajo, pues el aprendizaje en estos lugares es influenciado por todos los aspectos personales, culturales y contextuales (Solomon et al, 2001).

Esta investigación termina concluyendo que es importante que los investigadores tomen en cuenta el aprendizaje que puede obtenerse en sitios informales. Por otro lado se menciona la reflexión en la práctica cuando los mismos autores se incluyen como participantes de la investigación lo que los obliga a hacer un análisis introspectivo de su propia práctica colaborativa en la forma de aprender de su trabajo (Solomon et al, 2001).

En otra investigación, mucho más afín a la presente, se recalcaron situaciones que se han adoptado para motivar a los alumnos estudiando para ser docentes a reflexionar sobre su enseñanza. Se encontró que el involucrar a los estudiantes en la reflexión trae beneficios en la efectividad de la enseñanza en el salón de clases. Las evidencias mostraron que los participantes llevaban a cabo procesos reflexivos en su práctica y en su escritura, y que esta reflexión ayuda a desarrollar las habilidades educativas en el salón de clases (Matthews y Jessel, 1998).

Los instrumentos de recolección de información incluyeron cuestionarios, evaluaciones, diarios y debates. La idea de reflexión en la práctica se discutió con los participantes para motivarlos a pensar sobre situaciones difíciles en el salón de clases. Prácticamente todos los estudiantes que participaron manifestaron que la reflexión les había ayudado a pensar más profundamente sobre su enseñanza y el progreso que iban haciendo. Además algunos admitieron continuar con estas reflexiones incluso después del

tiempo de la investigación. Sin embargo, por lo menos un estudiante admitió que aunque le ayudó con su práctica profesional, estas reflexiones no contribuyen a su progreso como persona (Matthews y Jessel, 1998).

Se encontró además que los participantes manifestaron no hablar mucho sobre su práctica profesional con sus colegas, y se lo atribuyen principalmente al factor tiempo. Por otro lado, aunque tres cuartas partes de los participantes habían manifestado ser reflexivos en los cuestionarios que contestaron, sólo un tercio lo demostró en sus diarios. Se termina concluyendo que los procesos reflexivos realmente contribuyen positivamente al trabajo del docente en el aula (Matthews y Jessel, 1998).

Una interrogante

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación y las condiciones de trabajo del personal docente, pues éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere. Mientras que se escribe sobre lo que un profesional reflexivo debe ser y las ventajas que esto supone para la práctica de los profesionistas y su reconocimiento ante la sociedad (Shön, 1998), existe la interrogante sobre si es llevado a la práctica por los docentes impartiendo asignaturas en las aulas.

Se ha hablado ya sobre los docentes impartiendo clases a nivel licenciatura y su escasa si no nula formación dentro del área de la educación, pero falta saber cómo conciben esta práctica dentro de su desempeño profesional: qué significa esto para ellos, si les ofrece satisfacciones, cómo creen que sirven a los alumnos, etc. La presente investigación pretende averiguar si los docentes impartiendo clases en el área de nutrición de una universidad de Monclova, conocen lo que es la práctica reflexiva, si la practican y si creen que esto representa alguna ventaja o beneficio para ellos mismos y sus alumnos.

3. Metodología

Para la recolección de datos del presente proyecto se recurrió a un enfoque meramente cualitativo con una perspectiva microetnográfica, la investigación que se enfoca en la vida cotidiana recolecta información precisa y la analiza a detalle (Mejía Arauz y Sandoval, 2003). Para esto se utilizaron tres instrumentos: entrevista, diario personal del maestro y observación en los salones de clases. Se eligieron tres maestros, que impartieran materias específicas del área de la nutrición y que mostraran interés por participar.

Después de aplicar los instrumentos se prosiguió al análisis de los datos en tablas de clasificación de contenidos según las preguntas de investigación y los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos (Apéndice D) con el propósito de encontrar contrastes e inconsistencias entre los datos proporcionados por los participantes, pero sobre todo buscando respuesta a la pregunta general. Para lograr una interpretación efectiva y dar respuesta a la pregunta de investigación se acomodó la información recabada en cuatro categorías: reflexiones relacionadas con el propio docente, reflexiones relacionadas con los alumnos, reflexiones relacionadas con la materia y el programa y por último, reflexiones relacionadas con la institución o el sistema (Apéndice E).

En este capítulo, titulado Metodología, el lector encontrará más detalle sobre el enfoque metodológico y justificación de su selección, una descripción de los participantes que aceptaron formar parte del proyecto, los instrumentos utilizados para recabar la información y el por qué de su utilización, los procedimientos que se siguieron al aplicar los instrumentos paso por paso y los métodos de análisis de datos utilizados para ordenar la información obtenida, incluyendo los cuadros de clasificación.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de la presente investigación es cualitativo pues pretende obtener conocimientos generales mediante la aplicación de instrumentos a un pequeño número de participantes (Giroux y Tremblay, 2004) con la finalidad de comprender los procesos reflexivos que llevan a cabo los profesionistas del área de la docencia de la carrera de nutrición desde una perspectiva microetnográfica, por la gran ayuda que éste proporciona a la investigación en el contexto social y sobre todo en el educativo (Pérez Serrano, 2007).

La perspectiva microetnográfica se refiere a una investigación que se enfoca al estudio de la vida cotidiana en el momento en el que sucede, en ese tiempo se recolecta información y es esta la que se analiza con detalle posteriormente para presentar los resultados (Mejía Arauz y Sandoval, 2003). Sin embargo, esto no es una secuencia lineal de pasos, pues la recolección y el análisis de la información son pasos que se repiten varias veces hasta que el investigador cierra interrogantes.

Se eligió el método cualitativo por tratarse de una investigación del área de las ciencias humanas que meramente pretende comprender fenómenos (Giroux y Tremblay, 2004) que se presentan en la educación de nivel superior. Además con esta investigación se pretende interpretar una realidad de lo que sucede en una universidad en una carrera en particular sin pretender que eso sea una muestra representativa de otras situaciones, se buscó una profundidad en los datos, interpretación de los mismos, contextualización y experiencias, todo esto bondades del método cualitativo (Hernández Sampieri et al, 2006).

No se pretende calcular frecuencias, ni promedios, sino meramente conocer qué procesos reflexivos creen los profesionistas dedicados a la docencia en el área de la nutrición que están llevando a cabo dentro de su práctica docente y si realmente lo reflejan en el aula. Se utilizaron como técnicas la observación externa, directa y pasiva

del desempeño del maestro y el grupo dentro del aula, la entrevista y el diario reflexivo de los participantes como medio para obtener los datos a analizar.

Se les pidió a los tres participantes que hablaran ampliamente del tema de la práctica reflexiva en una entrevista que se sostuvo, aunque hubo problemas a la hora de las citas; se buscaron puntos clave relacionados con el tema en los diarios que compartieron con la investigadora, después de mucho solicitarlos, y se visitó a los docentes en el aula a fin de observar cómo estos procesos reflexivos están siendo aplicados en el salón de clases.

Participantes

Como participantes se eligieron tres maestros de la licenciatura de nutrición, que impartieron clases en el segundo módulo del semestre agosto-diciembre 2009. Los tres son responsables de materias del área de la nutrición del turno matutino. Se eligieron estas personas por ser los profesores que impartían materias del área de la nutrición en el módulo establecido, estuvieron dispuestos a participar y contaban con diferentes grados de experiencia en el área de la docencia, diferentes edades y género. Los participantes incluyen dos maestras y un maestro. La maestra, que en adelante será nombrada con la letra A, es licenciada en gastronomía, graduada desde hace 3 años y comenzó a impartir clases como resultado de una oferta de trabajo que no estaba buscando, y ahora tiene dos años de experiencia en la docencia. La materia que imparte es la de diseño de menús. Es soltera y su edad se encuentra dentro del intervalo de 25 y 30 años.

Por otro lado la maestra que será nombrada con la letra B tiene entre 30 y 35 años, es ingeniera bioquímica e imparte la materia de Bioquímica. Ella incursionó en la docencia como fruto de una inquietud personal desde que estudiaba y ahora cuenta con 7 años de experiencia en la docencia en nivel superior. Actualmente está cursando una maestría en educación en la misma universidad por la que muestra un enorme grado de interés en la docencia que aplica en su práctica diaria.

Por último, el integrante masculino será mencionado con la letra C. Él tiene entre 45 y 50 años, licenciado en biología desde hace más de 25 años, se integró a la docencia como resultado de una inquietud después de impartir pláticas a un grupo de ganaderos. Actualmente cuenta con 18 años de experiencia impartiendo clases en diferentes niveles y materias relacionadas al área de la biología. Los tres se mostraron muy abiertos a participar, y aunque posteriormente se mostraron renuentes a proporcionar los diarios y a presentarse a las citas para la entrevista, en un principio se mostraron conformes con la metodología a seguir.

Instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron tres instrumentos: observación, entrevista y diario personal. La observación representa para la presente investigación una manera de que se sea testigo inmediato de los comportamientos de los docentes en el aula en relación con las reflexiones que dijeron practicar además de proporcionar otro tipo de información sobre las características del comportamiento y contexto en el que el docente se desenvuelve (Giroux y Tremblay, 2004). Ésta se realizó previa autorización del profesor en una o dos horas regulares de clases.

Se tomó en cuenta la localización del profesor, el ambiente del aula, la ubicación espacial, la temperatura del salón y la estrategia didáctica que estaba siendo utilizada, así como la manera general del profesor para dirigirse a los alumnos: lenguaje, lenguaje corporal, actitud, etc. Por el lado de los alumnos se tomó en cuenta el grado de interés que mostraban por lo que se estaba revisando en clase, su participación en las dinámicas propuestas y su interacción entre ellos.

La observación fue seleccionada como instrumento con la finalidad de aportar información sobre la actitud del docente en el mismo sitio de actividad, el aula y cómo esta actitud afecta en la conducta de los alumnos. El objetivo de la observación era obtener información que se relacionara con la que proporcionó el mismo maestro en los

otros dos instrumentos. La guía de observación fue diseñada por el Dr. Flores Fahara (2009) y se encuentra en el apéndice A.

Las entrevistas por otro lado, se utilizaron como método de recopilación de datos sobre el punto de vista personal de los participantes acerca de la práctica reflexiva por medio de un intercambio verbal (Giroux y Tremblay, 2004). Para tal instrumento se siguió la lista de preguntas incluidas en el instrumento diseñado por Flores Fahara (2009) en la propuesta del presente proyecto en la que incluye primero preguntas sobre la experiencia laboral del profesor y después diversas preguntas respecto a la manera de reflexionar de los docentes y el impacto que esta reflexión tiene en su práctica (Apéndice B).

Se siguió la guía de entrevista, mientras que se incluían algunas otras preguntas para ir guiando al entrevistado a dar más datos e información que pudiera resultar útil, o para ahondar en ciertas respuestas. Las entrevistas, aunque tienen la desventaja de ser subjetivas, son un medio para obtener más información personal del participante (Pérez Serrano, 2007). A la hora de ser aplicadas fueron grabadas y posteriormente transcritas (Apéndice C).

Y por último, se utilizaron como instrumento los diarios personales de reflexión de los maestros, fueron usados como medio para conocer los cambios que las diferentes reflexiones iban generando en la práctica docente de los participantes y como relacionaban su trabajo en el aula con su reflexión dentro y fuera de ella. Ellos debían escribir regularmente sobre lo que reflexionaban y cómo consideraban que estas reflexiones se veían reflejadas en sus horas clase.

Procedimientos

Para las visitas al salón de clases se utilizó la técnica de la observación directa pasiva, pues se limitó a observar sin participar. Se realizaron dos visitas por docente

previa autorización, que duraron la hora clase completa lo que equivale a 70 minutos aproximadamente. Se ingresó en el aula y se tomó un lugar en un asiento vacío preferentemente en el fondo del salón para tener una mejor visión de la conducta del maestro y del grupo en su totalidad (no fue posible en una ocasión, por no haber lugar disponible).

A lo largo de la estancia, se tomó nota de lo que acontecía en la hora clase: condiciones del aula, localización del profesor, tema abordado, técnica didáctica utilizada, tono de voz, material didáctico utilizado; y las reacciones que esto provocaba en el grupo: comportamiento de los alumnos, grado de interés mostrado, grado de participación, otras actividades que estuvieran realizando. Todo fue anotado en un cuaderno para su posterior análisis. Al finalizar la clase, se procedió a agradecerle al profesor y abandonar el aula. Se procuró que la hora clase a la que se fuera a acudir fuera una en que se revisara un tema nuevo, y no fuera a ser sólo una actividad de repaso o un examen.

En las entrevistas el procedimiento fue más riguroso, pues se tenía una guía de preguntas previa que debía seguirse. Al igual que en las visitas al salón de clases se hizo una cita previa con el docente para acordar hora y fecha de la entrevista. Se acudió a la cita puntualmente, sin embargo, en una ocasión un maestro no acudió a la cita y tuvo que reagendarse. Cada maestro fue entrevistado una sola vez. Ya en la cita se informó a los entrevistados acerca de las preguntas que se le iban a hacer, cuál era la finalidad y qué se iba a hacer con la información generada.

Posteriormente con grabadora en mano dio inicio la entrevista. Se fueron haciendo las preguntas según la guía (Apéndice B), primero sobre la formación y experiencia docente del entrevistado y posteriormente sobre su práctica reflexiva. Al llevar a cabo las entrevistas, se fueron agregando preguntas que aunque no estaban en la guía hacían a los entrevistados profundizar en sus respuestas o explicarlas más a detalle, así como generar más información que pudiera resultar útil. Al terminar la entrevista se agradeció al participante y se dio por terminada la entrevista.

Para la elaboración del diario reflexivo se solicitó a los participantes una vez invitados a formar parte de la muestra de la investigación a anotar en un cuaderno sobre lo que reflexionaban a lo largo del día dentro y fuera del aula sobre lo relacionado a su práctica docente mientras durara el módulo. No se limitó la inclusión de información en este diario, ni se entregó guía alguna. Los maestros se mostraron más renuentes a cumplir con este instrumento, pues hubo que recordárselos varias veces y procurar obtenerlo por diferentes medios: dos por correo electrónico y uno escrito a mano que se recogió previa cita.

Análisis de datos

Organización de datos

Para organizar los datos recopilados durante la aplicación de los instrumentos, primero se llenó una tabla que clasificaba la información según el instrumento aplicado y las preguntas de investigación (Apéndice C). Se trata de organizar los datos no estructurados que arrojan los instrumentos y darles estructura de manera que puedan analizarse (Hernández Sampieri et al, 2006). En el caso de la entrevista y el diario se buscó por datos específicos que dieran respuesta a las preguntas de investigación. Sin embargo, en el caso de la observación en el salón de clases se tomó en cuenta la percepción de la investigadora sobre cómo la actitud del maestro daba respuesta a las preguntas de investigación. Según Hernández Sampieri et al (2006) la percepción del investigador constituye una fuente de datos importantísima.

Codificación de datos

Para la codificación de datos se agrupó la información y se relacionó (Hernández Sampieri et al, 2006). Toda la información recabada mediante los tres instrumentos (observación, entrevista y diario personal) fue codificada por la respuesta que ofrecía a

las tres preguntas específicas de investigación como medio para obtener la respuesta a la pregunta general: temas sobre los que reflexionan los docentes, situaciones que los llevan a reflexionar y resultados de esta reflexión en el trabajo en el aula. Se utilizaron las respuestas directas que los participantes ofrecían en las entrevistas y los diarios personales, y la percepción de la investigadora en el caso de la observación.

Generación de categorías

Posteriormente, para poder analizar la información obtenida se generaron cuatro categorías de análisis en las cuales se organizaron los datos obtenidos, por ser respuestas cerradas que se relacionan directamente con las preguntas de investigación (Giroux y Tremblay, 2002). Estas categorías fueron: reflexiones del docente respecto a él mismo, reflexiones respecto a los alumnos, reflexiones respecto a la materia o el programa y reflexiones respecto a la institución o el sistema. Las categorías fueron surgiendo como resultado de la aplicación de los instrumentos analizando la relación que existía entre lo obtenido en los tres diferentes instrumentos.

Por ejemplo, en los diarios reflexivos se buscó cómo éstos se relacionaban con la información otorgada por las entrevistas, las inconsistencias que existían y las coincidencias entre la información. La finalidad de este análisis fue ir relacionando la información de los instrumentos, más que analizarla independientemente. Una vez obtenida la información sobre la reflexión que los entrevistados decían llevar a cabo en los diarios y las entrevistas, se procedió a relacionarla con la obtenida durante la observación en clase. Igualmente se procedió a clasificar lo observado y compararlo con lo mencionado en los otros instrumentos buscando inconsistencias y coincidencias entre lo referenciado y lo evidenciado.

4. Análisis de Resultados

En el capítulo análisis de resultados se pretende, primero, informar sobre los datos obtenidos más relevantes, que darían respuesta a las preguntas de investigación, y segundo, contrastar estos resultados con el marco teórico. Se aplicaron los tres instrumentos a los tres participantes y se acomodó la información en los cuadros establecidos. Posteriormente se analizó organizando la información en cuatro categorías que resultaron de los temas sobre los que los participantes dijeron reflexionar (figura 1).



Figura 1. Categorías sobre la reflexión del docente

Como menciona Hernández Sampieri et al (2006) de la aplicación de los instrumentos se obtuvieron como resultados datos no estructurados, por que lo que fue necesario darle una. Además se pretende describir las experiencias de los participantes desde su propio punto de vista de manera de comprender mejor el contexto que los rodea. A continuación se presentan los resultados divididos en las categorías antes descritas con la finalidad de darles estructura.

Presentación de resultados

Primera categoría de análisis: Reflexión sobre su propia práctica

Al hablar sobre la reflexión sobre la propia práctica del docente, se hace referencia a comentarios que pudieron surgir en la aplicación de alguno de los tres instrumentos que aplica para la práctica del propio maestro. Reflexiones que hacen respecto a su persona, sus sentimientos hacia la docencia, compromisos y responsabilidades propias de la práctica, gusto personal por la docencia, razones para continuar impartiendo clases, etc.

- a) Gusto por la docencia y la materia. Los participantes hablaron sobre todo del gusto por la materia o la docencia en general en las entrevistas, en las que hicieron referencia sobre su reflexión acerca del interés que representa para ellos el dar clases e incluso lo mencionan como una de las principales motivaciones para seguir ahí. Además se habló de sentir vocación hacia esta práctica. Y personalmente la investigadora fue testigo de cómo lo demuestran en el salón de clases. Un maestro mencionó en la entrevista al preguntársele qué lo orilló a iniciarse en la docencia:

“Empecé por casualidad pero me quedé por gusto”. (Entrevista – Profesor A)

“El profesor muestra profundo interés en el tema que está impartiendo y lo transmite hacia sus alumnos”. (Observación en el salón de clases – Profesor C)

- b)Retribuciones. Dentro del tema de retribuciones se habló sobre diferentes aspectos: la posibilidad de aprender de los alumnos, adquirir experiencia, el sueldo, el reconocimiento social, el reconocimiento de la institución, la satisfacción personal, la oportunidad para mantenerse actualizado, el contacto con la juventud

y la posibilidad de compartir experiencias y conocimientos con las nuevas generaciones. Por ejemplo menciona una maestra:

“Llegar a la universidad, entrar al salón y estar en contacto con los estudiantes me hace olvidarme de todo porque es un trabajo que ofrece muchísima satisfacción personal y como profesionalista, aprendizajes y experiencias”. (Diario personal – Maestra A)

c) Sacrificios. Se habló también entre los datos obtenidos sobre lo que reflexionaban los participantes en el tema de los sacrificios que tenían que hacer o a lo que tenían que renunciar como parte de su práctica diaria. Entre ellos se mencionó el tiempo que le invertían a la hora clase y el trabajo fuera del aula, las desveladas para cumplir con el trabajo fuera del aula, este trabajo extra, los bajos sueldos, etc. Escribe una maestra en su diario:

“La dedicación e interés de aunque sea un solo estudiante vale la pena todo lo que implica ser maestro... el trabajo en casa, la preparación de clases, exámenes, evaluaciones, desveladas, madrugadas, mala paga, sacrificio de compromisos”. (Diario personal – Profesor A)

d) Responsabilidades. El dedicarse a la docencia, representa para los participantes diferentes responsabilidades. Los participantes mencionaron reflexionar sobre temas como la puntualidad que requiere la docencia, la disciplina personal, los valores que hay que practicar, influir positivamente en los alumnos, adecuarse a las situaciones, la responsabilidad de mantenerse actualizado en los temas que imparten y mejorar continuamente en su práctica como maestros.

“Con la práctica he tenido que adaptar mi forma de dar una clase, de evaluar, etc. he estado abierta a cambiar conforme se ha ido dando el flujo de los grupos”. (Entrevista – Profesor A)

e) Compromisos. Ser profesor implica muchos compromisos, pero los participantes mencionaron el compromiso hacia la institución y hacia los alumnos, entre los que mencionaron poder influir para aumentar su interés hacia la educación y cómo aprender y mostrar interés por sus problemas. Comenta una maestra:

“Reflexionar sobre el cómo les puedes llegar, y favorecer la motivación en ellos para sembrar el deseo de aprender”. (Entrevista – Profesor B)

Y renueva su inquietud en su diario personal

“Lo único que les importa es pasar, no aprender, debería enfocar mis esfuerzos en crear conciencia de lo importante que es aprender para cualquier disciplina”. (Diario personal – Profesor B)

f) Actitudes. Una maestra mencionó reflexionar mucho sobre cómo equilibrar el tema de la rigidez y la severidad contra la amabilidad. Otra actitud que se mencionó fue la motivación personal hacia la docencia.

“Hay que regresar a la exigencia y a la escuela tradicional, poner exámenes pesados y densos, para que se comprometan.

Falta severidad de nuestra parte y por otro lado amabilidad, es una cosa interesante... hay que pensar cómo hacerlo”. (Diario personal – Profesor B)

Segunda categoría de análisis: Reflexión sobre los alumnos

La reflexión sobre los alumnos se refiere a los temas relacionados con los propios alumnos sobre los que reflexiona el profesionista que se dedica a la docencia. Este tema abarca desde el comportamiento en el aula de los alumnos, el grado de interés y participación que muestran en clase hacia lo que el profesor está diciendo y hacia la educación en sí, sus antecedentes escolares, el contexto en el que se desarrolla el estudiante, sus problemas, emociones, sentimientos.

a) Interés y Motivación. Los tres participantes arrojaron datos respecto a su reflexión acerca del interés y la motivación que muestra el alumno hacia la materia, hacia la carrera que eligieron o hacia su educación en general. Los docentes perciben a la mayoría de los estudiantes con muy poco interés en estos tres niveles y los manifiestan mediante su desinterés por aprender en el salón de clases.

“Me da la impresión de que por lo menos el 40 % de los alumnos no están al 100% comprometidos con su profesión” (Diario personal – Profesor B)

“Los jóvenes están muy desinteresados. Muy desinteresados no nada más en el aspecto social, sobre todo en el aspecto educativo, o sea, están estudiando una carrera y no se involucran. No tienen la pasión o interés que deben de tener para ejercer cuando sean profesionistas, y ejercer con calidad. Lo están viendo como un requisito”. (Entrevista – Profesor A)

b) Aprendizaje. Los tres profesores participantes manifestaron su preocupación por que el alumno logre el aprendizaje que la materia requiere de manera de lograr un buen nivel de conocimientos antes de egresar al campo laboral. Además manifestaron reflexionar acerca del compromiso que el alumno muestra por la materia.

“Empieza uno a ver que los temas sean lo más completos posibles y el muchacho al momento de aprender no se vaya con un error. Siempre estar a la vanguardia y esperar a que con eso el estudiante vaya con la enseñanza completa”. (Entrevista – Profesor C)

c) Capacidad. Un docente comentó acerca del tiempo que reflexiona acerca de la capacidad individual que muestra cada alumno y como esto influye en la dinámica del grupo en general, además comentó interesarse por el tipo de inteligencia predominante en cada alumno.

“Hay muchachos muy buenos para alguna cosa y otros programados para otra, pero los grupos muy amplios no te permiten determinar la inteligencia predominante y tienes que establecer un poco de todo”.

(Entrevista – Profesor B)

“A lo mejor a la hora de evaluar, no sigo los criterios, o sea, sí en cuanto a porcentajes pero a lo mejor no soy tan estricta con todos los alumnos, porque sé que a lo mejor a un alumno le cuesta mucho trabajo expresarse verbalmente pero lo hace muy bien por escrito, entonces trato de buscar la manera”. (Entrevista – Profesor A)

d) Participación. En este punto los tres docentes estuvieron de acuerdo, pues los tres mencionaron algún grado de reflexión acerca de la poca o mucha participación de los estudiantes en la clase, ya sea a la hora de trabajar, a la hora de preguntar y contestar o a la hora de discutir.

“Fomenta la discusión del grupo acerca del tema que se está revisando y esto provoca que prácticamente todos los alumnos tengan algo que decir. Los alumnos participan, preguntan, contestan, dan ejemplos, etc.”.

(Observación en el salón de clases – Profesor C)

e) Disciplina. Este es otro tema que los docentes manifestaron toma tiempo en sus reflexiones. Se refiere a la disciplina de los estudiantes que les permite atender a una cátedra o participar de una clase: estar sentados, poner atención, mirar al frente, apagar celulares y evitar todo tipo de distracciones. Además se podría agregar en esta subcategoría los valores que practican los estudiantes en el salón: responsabilidad, puntualidad, honestidad, respeto, confianza, etc.

“Estar al pendiente de los muchachos, saber cuáles son sus cualidades, virtudes, defectos y hacer un análisis sobre ellos para obtener mejores resultados”. (Entrevista – Profesor C)

f) Conocimientos previos. Otra cosa que parece formar parte de la reflexión de los profesionistas dedicados a la docencia parecen ser los antecedentes escolares de los alumnos. Una maestra mencionó estar preocupada por las “lagunas de conocimiento” que ha encontrado en lo que se espera sean las bases de la materia que imparte, y la misma maestra mencionó estar preocupada sobre la falta de conocimientos por parte de los alumnos para elaborar trabajos.

g) Necesidades. También parece ocupar la mente de los docentes la preocupación por que los alumnos tengan satisfechas sus necesidades primarias: hambre, sueño, frío, etc. Y también mencionaron entre las necesidades, los problemas emocionales y personales que los alumnos traen consigo al salón de clases y no les permiten cumplir los objetivos esperados.

“darte cuenta si tienen conflictos personales, simplemente falta de sueño, que están deprimidos, el hambre, necesidades básicas, primarias. No tienen satisfechas sus necesidades primarias entonces no puedes esperar de esa persona interés o atención si tiene hambre, sueño, etc., aunado a sus problemas emocionales”. (Entrevista – Profesor B)

h) Contexto. Se refiere al ambiente en el que se desenvuelven los alumnos: la situación familiar, los programas de televisión que ven, la música que escuchan, los grupos de amigos, la formación y valores que han recibido en sus hogares, pues parece que eso preocupa a los maestros por influir en las situaciones del salón de clases.

Tercera categoría de análisis: Reflexión sobre la materia y el programa

a) Programa. Parecen ser muchos los aspectos del programa que ocupan las reflexiones de los participantes. Por un lado reflexionan acerca de los temas que incluye el programa de la materia, la información respecto a cada tema que deben incluir, los tiempos de planeación, ejecución y evaluación, la justificación de la materia y cómo relacionarlo con la práctica, y la propia complejidad de la materia

que imparten de acuerdo al grado de conocimientos que se espera de los alumnos. Reflexiona una maestra en su diario:

“Me inquieta que los libros de texto, así como los programas diseñados en base a este soporte teórico, son para estudiantes de medicina, el enfoque no está orientado a la bioquímica nutricional”. (Diario personal – Profesor B)

“Te tienes que ir adaptando: cumplir con los tiempos establecidos por la institución y cumplir con el tema pero logrando que realmente aprendan los alumnos”. (Entrevista – Profesor A)

b) Métodos de evaluación. Esta subcategoría podría ser parte de la anterior, pero se separó por lo amplio de las reflexiones que ocupa. Se refiere a los trabajos, exámenes, actividades, dinámicas y las calificaciones que cada uno arroja, además de cómo influye en el alumno. Incluye también las reflexiones respecto a los resultados de dichas evaluaciones y a la retroalimentación que ofrecen a los estudiantes.

“Si yo llevo a cabo actividades adecuadas, y tareas que ellos puedan hacer es más factible que se interesen por la materia”. (Diario personal – Profesor B)

“Si mi práctica y mi manera de evaluar, o los trabajos que estoy encargando no me están dando resultados, inmediatamente tengo que buscar que eso no afecte la evaluación”. (Entrevista – Profesor B)

“Después de una evaluación tomo tiempo para hablar con los alumnos y dar una retroalimentación, no sólo de la materia sino más bien para motivar a los muchachos”. (Entrevista – Profesor C)

c) Material y métodos didácticos. Entre lo mencionado sobre el tema se encuentran los materiales y métodos que pueden utilizar o utilizan los docentes con la finalidad de lograr los objetivos y sobretodo motivar el interés de los alumnos.

d) Aplicación práctica de la materia. Los maestros manifestaron que reflexionan mucho en su ejercicio sobre la aplicación práctica de su materia y cómo transmitirlo a los estudiantes como manera de darle uso a los conocimientos adquiridos, compartiendo ejemplos prácticos y relación de lo que aprenden con las otras materias del plan de estudios.

“Relaciona la información de la materia con su aplicación práctica. Se esfuerza en relacionar la información con otras materias del plan de estudios de la licenciatura”. (Observación en el salón de clases – Profesor B)

Cuarta categoría de análisis: Reflexión sobre la institución y el sistema educativo

Las reflexiones sobre las cuestiones propias de la institución y el sistema educativo parecen ser las que menos tiempo ocupan en la mente de los participantes, sin embargo, hubo ciertos aspectos que se mencionaron en la aplicación de los instrumentos.

a) Grupos grandes. A los maestros parece molestarles mucho la obligación de impartir clases a grandes grupos de alumnos. En la categoría anterior se mencionó la necesidad que presentaban los maestros por adecuar el programa a las necesidades de cada alumno y esto se ve muy afectado por el gran número de estudiantes que deben atender por clase. Una cita de un diario personal:

“Gran cantidad de alumnos, casi 30, en una materia sumamente compleja”.
(Diario personal – Profesor B)

b) Tolerancia. Un maestro mencionó que le molestaba también la tolerancia que la institución demuestra hacia la indisciplina de los alumnos.

c) Orden de las materias. Una maestra mencionó en la entrevista realizada que la materia que imparte está muy pronto en el plan de estudios, siente que les falta madurez a los alumnos cuando la están cursando ya que se trata de una materia muy complicada y se imparte en el primer semestre de la carrera.

“No hago a los estudiantes responsables, sino al sistema, pues la materia no era adecuada en ese momento”. (Entrevista – Profesor B)

d) Actividades extracurriculares. Motivar a los estudiantes a participar en las actividades extracurriculares pareció ocupar mucho del tiempo clase del maestro en una de las visitas.

e) Apoyo de la institución. Un maestro mencionó como fuente de reflexión el apoyo que siente por parte de la institución en su desempeño como maestro.

f) Corrupción, política, burocracia. Una maestra mencionó tanto en la entrevista como en el diario personal destinar tiempo de reflexión a la corrupción que existe en el sistema educativo que no permite que los maestros se sientan más seguros en su profesión. Además de la política y burocracia que existe en la propia institución que no permite que una de las retribuciones que recibe sea ser titular de más materias o pertenecer propiamente a la institución y no sentirse como mero invitado.

“Como ser humano todos queremos reconocimiento y sobretodo el reconocimiento tiene un significado importante, si eres bueno te siguen dando clases y los muchachos te piden, pero bueno, la democracia y la demagogia no lo permiten y tienes que buscar maneras”. (Entrevista – Profesor B)

Interpretación de los resultados

Como respuesta a la pregunta de investigación los participantes mencionaron diferentes temas sobre los que reflexionan en el curso de su práctica docente. Dichas respuestas ya fueron ejemplificadas en el apartado anterior y están resumidas en la figura 2. Como parte de la entrevista a los tres participantes se les preguntó si se consideraban docentes reflexivos, y aunque uno de ellos mencionó nunca haberlo pensado de esa manera, los tres contestaron afirmativamente. Incluso uno de ellos mencionó que más que reflexión se consideraba docente activo, pues como resultado de la reflexión modificaba su práctica (Shön, 1998).

Consideran la reflexión como parte del proceso educativo y los tres manifestaron realizarla a diario en todas sus labores. Se mencionó que como resultado de dicha reflexión adaptaban los métodos de enseñanza, evaluación y disciplina al grupo y a los alumnos de manera de obtener el logro de objetivos. Shön (1998) considera justo a la reflexión como parte fundamental del proceso y no sólo como el principio o el fin, además de ser fuente de conocimiento.

Según dichas respuestas de los profesionistas en la docencia sobre lo que más reflexionan es sobre sus alumnos, cuestión que Lundquist (1998) considera indispensable al decir que para que la calidad de los institutos de enseñanza mejore debe pensarse primero en el cliente. Están preocupados por sus necesidades, su interés en la educación, sus capacidades, su aprendizaje, su participación, la disciplina y los conocimientos previos. Fueron los alumnos el tema más mencionado por los participantes en la aplicación de los tres instrumentos. Como resultado de dichas reflexiones, los docentes esperan encontrar la manera de incrementar el porcentaje de logro de objetivos de sus materias en el salón de clases, es decir, quieren incrementar el aprendizaje que logran los alumnos después de tomada su materia.

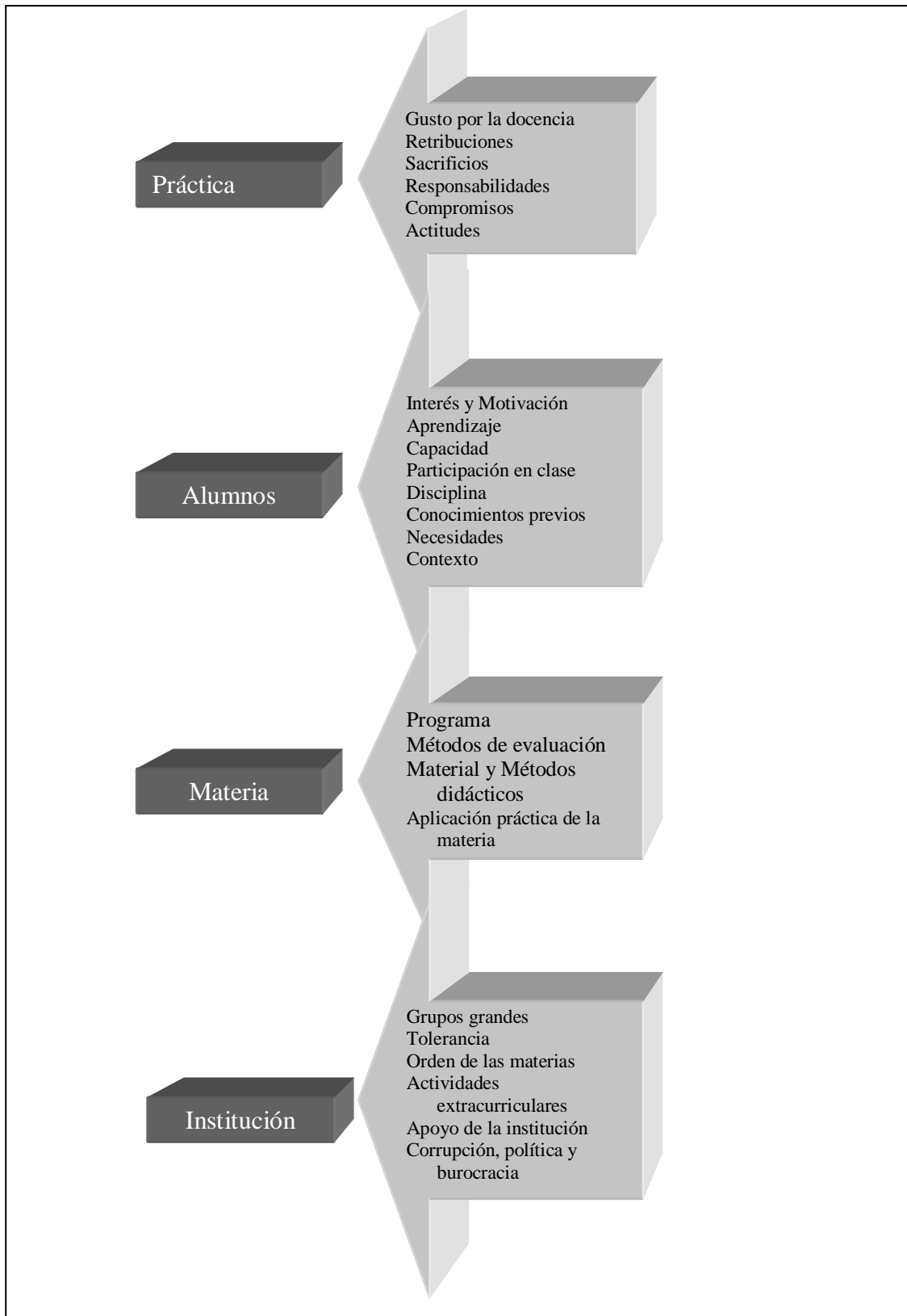


Figura 2. Temas sobre los que reflexionan los docentes

Relacionan el logro de objetivos, con el interés que demuestran los alumnos en el salón de clases por lo que les preocupa verlo tan bajo. Los participantes se manifestaron mortificados por el poco interés y motivación que muestran los alumnos a la hora de aprender, lo que según Delors (1997) tiene que ver con el poco esfuerzo que los medios de información les exigen (televisor, computadora, juegos de video), que los hacen esperar lo mismo de una clase en la escuela. El mismo Delors (1997) propone que tanto alumnos como maestros vean la búsqueda del conocimiento no sólo como un medio, sino como el fin, cuestión que por no parecer importar a los alumnos, mortifica a los maestros, pues es a ellos a quien el autor hace responsable por la motivación del alumno.

Kim (2003) en uno de sus estudios describe un fenómeno en los salones de clases de Malasia en los que reina la indisciplina y la falta de interés entre los alumnos, cuestión que parece asemejarse a lo que los participantes están experimentando en sus salones de clases. Mosquera Gende (2005) relacionó estos problemas de disciplina con la edad de los alumnos que ingresan a universidad, pues se sienten adultos y no son mas que jóvenes tratando de llamar la atención.

Nuckles (2000) mencionaba como nueva responsabilidad de los docentes el adecuar la enseñanza al alumno y puede ser la razón por la que fue unánime la preocupación de los maestros por sus alumnos: capacidades, necesidades, conocimientos previos, logro de objetivos, obtención del aprendizaje y adecuación de los métodos de enseñanza y evaluación, al grupo y al alumno. Se mencionó también como motivo de reflexión el contexto en el que se desenvuelven los alumnos.

Por un lado Esteve Zarazaga (2003) menciona que los maestros deben combatir todos los problemas de la sociedad en el salón de clases (discriminaciones, intolerancia, descontrol de la natalidad) y los del alumno (problemas emocionales, problemas con asignaturas), y por el otro Lorenzo (2008) había ya sugerido que la educación debe de ir más allá de lo ocurre en el salón de clases para estar a la altura de los cambios de la sociedad, lo que contribuiría a resolver problemas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Y hablando de aprendizaje, ésta es otra de las cuestiones que provoca la reflexión en los docentes, pues se mostraron preocupados por que los estudiantes logaran un aprendizaje significativo en el curso de la materia que imparten. Ledic et al (1999) investigaron acerca de la responsabilidad que sienten los maestros hacia la calidad del aprendizaje de los alumnos. Otra cuestión que parece interesar a los docentes es la capacidad del alumno para poner atención en clases, participar y ser disciplinado en general. Marchesi Ullastres (2007) hablaba de la mayor dificultad para el control de la atención como reto de la educación en la era de la información.

El docente reflexiona acerca de sus responsabilidades, entre las que se encuentra motivar al alumno respecto a su educación (Delors, 1997), cuestión de la que ya se habló antes, transmitir la afición al estudio, el deseo de aprender, y todo lo que la motivación conlleva. Otra responsabilidad sería el convertirse en un buen maestro y sobre lo que reflexionan, Wlodkowski (1978) considera que es responsabilidad del maestro hacerse buen maestro, pues no se nace así, para lo que es necesario adaptarse: dos de los participantes mencionaron el adaptarse al grupo además de la responsabilidad como algunos de sus principales compromisos.

Hablado de la materia que imparten, los docentes también tienen diversos motivos para reflexionar. El más importante de ellos es el programa y todo lo que él conlleva. Sin embargo, todos los docentes manifestaron en por lo menos uno de los instrumentos su mortificación acerca de los métodos de enseñanza y cómo adecuarlos a la materia y al grupo. Vega Gil (1999) comenta que los docentes siguen confiando en los métodos de enseñanza antiguos y puede que así sea, pero en esta investigación es evidente que no les gusta de esa manera, pues reflexionan acerca de utilizar los métodos más adecuados para lograr los objetivos.

Mientras que Brown (2003) recomienda que los métodos de enseñanza de los maestros sean compatibles con los métodos de enseñanza de los alumnos por lo que es importante que el docente se mantenga reflexivo ante el tema y dispuesto a cambiar para adaptarse al grupo, además que sean los mejores métodos didácticos disponibles (Zisow,

2000). De hecho el relacionar la teoría con la práctica es la mejor manera de lograr un aprendizaje significativo (Beers y Bowden, 2005) que es lo que los participantes manifestaron llevar a cabo. Kim (2003) recomienda proveer a los docentes con programas bien elaborados con objetivos alcanzables, entendibles y con actividades y métodos de enseñanza y de evaluación de acuerdo con el grupo al que deben de enseñar.

Curioso que Hoong y Chick (2007) relacionaran los esfuerzos del docente por lograr los objetivos del programa y los propios con un acto circense, pues incluso uno de los participantes mencionó sentirse en “circo de tres pistas” (Entrevista – Profesor B) al intentar motivar las inteligencias particulares de cada alumno al mismo tiempo que trataba de lograr los objetivos de la materia. Respecto a su propia práctica profesional, los tres participantes manifestaron su gusto por la docencia, siendo ésta su principal motivación para continuar dando clases.

Ya un autor revisado en el marco teórico (Ramírez Montoya, 2007) había considerado la motivación personal como la razón por la que los docentes se interesan en su calidad como profesionales de la educación, y Cantore (2003) mencionaba que si un profesionista se dedicaba a la docencia sería por gusto. Y además, Pelletier et al (2002) considera que los docentes motivados brindan más apoyo a sus alumnos y se sienten más cómodos en el salón de clases.

Pero para afrontar sus responsabilidades el docente también reflexiona sobre las retribuciones que le ofrece la docencia, entre ellas el mantenerlos motivados y capacitados, lo que Delors (1997) considera indispensable. Otras retribuciones que los hacen reflexionar y sobre lo que hablaron fueron los sueldos que mencionaba Esteve Zarazaga (2003) como otro incentivo que podía mejorar. También se manifestaron interesados en la capacitación continua que la docencia les ofrece, no sólo en el área educativa sino también en su área profesional, cuestión que Velázquez Clavijo (1999) relacionó con la capacidad para transmitir conocimientos.

Varios autores (Lorenzo, 2008; Vázquez, 1999; Gimeno Sacristán, 1992) comentan la obligación que tienen los docentes en la actualidad de relacionar la teoría con la práctica para lograr una transmisión de conocimientos más eficiente, cuestión que parece ocupar tiempo de la reflexión de los maestros, pues en las guías de observación la investigadora pudo comprobar el interés que muestran los maestros por hacer evidente esta relación en el salón de clases.

Uno de los participantes habló de reflexionar sobre las responsabilidades extras que conlleva la docencia, lo que mencionaba ya Kim (2003) que parece ser una fuente de preocupación: listas de calificaciones, reportes de disciplina, atender problemas emocionales de los alumnos, aunque llama la atención que sólo un participante mencionó el tema. Los docentes que participaron en la obtención de datos, manifestaron también reflexionar acerca del apoyo que la institución les ofrece y el compromiso que sienten hacia ella. Uno de ellos sin embargo, mencionó sentirse en ocasiones decepcionado por la burocracia existente y manifestó sentirse como mero invitado y no como parte de la institución. Vega Gil (1999) habla acerca de cómo los docentes en la actualidad deben enfrentarse a todo lo que se espera de ellos y en ocasiones con poco apoyo de la institución: planes de estudio deficientes, alumnos mal disciplinados, grupos muy numerosos, bajos salarios, poca capacitación en el área de la educación; la mayoría situaciones sobre las que los docentes participantes dijeron reflexionar.

Gimeno Sacristán (1992) habló también del tema mencionando que la calidad y el tiempo que los profesores invierten en la docencia tienen que ver con las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales que se les ofrece. Delors (1997) por otro lado considera que un buen administrador con capacidad de organización logra mejoras en la docencia de los profesores, quizá pueda atribuirse a esto las reflexiones que los participantes mencionaron hacer respecto a la institución en la que laboran y el apoyo que esperan de ella.

En resumen, los participantes estuvieron de acuerdo que el reflexionar en su práctica representa grandes beneficios personales y para los alumnos. Entre ellos

mencionaron el adaptar el programa a las características específicas del grupo y el lograr aprender de las situaciones que ocurren en el salón. Aunque sólo un participante mencionó conocer lo que era la práctica reflexiva, todos parecen coincidir en que es una práctica necesaria para la mejora de la docencia particularmente de los profesionistas que no tienen formación en el área de la educación. Los temas sobre los que reflexionan son tan variados como variado es el ecosistema de un salón de clases, pero como dijo uno de los participantes lo importante es la reflexión que modifica la práctica (Entrevista – Profesor B).

5. Conclusiones

En este último capítulo se resume lo encontrado a lo largo de esta investigación, después de aplicar los instrumentos y analizar los datos obtenidos, se da respuesta a las preguntas generales y específicas y se presentan recomendaciones para futuros trabajos relacionados con el área. Aunque los resultados se analizaron ya en el capítulo anterior, el presente capítulo presenta de manera resumida las conclusiones a las que se llegó después del trabajo de investigación.

Siendo que la pregunta general de investigación se cuestiona sobre los procesos reflexivos que ocurren en la práctica docente de los profesionistas que imparten clases en el área de nutrición en la investigación de estudio, se tiene que la respuesta es que estas personas reflexionan acerca de sus alumnos, acerca de su propia práctica, acerca de la institución para la que laboran y sobre la materia que imparten. Además se lograron los objetivos de investigación, pues se identificaron los temas sobre los que reflexionan los profesionistas, qué situaciones desencadenan dichas reflexiones y las repercusiones de éstas en la práctica.

En cuanto a sus propios alumnos, los docentes del área de la nutrición se interesan por la atención y el interés que muestran por la materia y la clase, sobre la motivación que demuestran en el salón de clases por el conocimiento en general y por la carrera que estudian, el grado de aprendizaje que logran, los conocimientos previos con los que llegan a la materia que imparten, la disciplina, sus necesidades básicas y el contexto del que vienen y en el que se desenvuelven.

Los tres participantes se mostraron consternados ante la falta de motivación con la que perciben a los alumnos en el salón de clases. Esta falta de motivación dijeron relacionarla con la falta de interés por el conocimiento en sí, además de una falta de vocación hacia la carrera que estudian. Otro tema sobre el que coincidieron reflexionar respecto a sus alumnos fue la falta de disciplina que demuestran en el salón de clases,

pues se preocupan por sus propios métodos de enseñanza que deberían de estar incrementando el interés de los alumnos.

Por otro lado, sobre todo en las entrevistas, los participantes dijeron reflexionar sobre lo que están aprendiendo como resultado de formar parte de la docencia. Algunos mencionaron aprender conocimientos sobre su propia área de formación, otros aprender sobre la vida de los alumnos y todos concordaron en la importancia de la experiencia en la docencia. De hecho hablaron sobre el impartir clases por lo mucho que aprenden de ello.

Además de sus alumnos, en segundo término los participantes reflexionan sobre la materia que imparten y el programa que elaboran y deben de seguir. Respecto a este tema los docentes reflexionan sobre los métodos de evaluación que acordaron para la acreditación de la materia, y cómo los alumnos lo logran participando de los materiales y métodos didácticos que el profesor utiliza. Se interesan por la aplicación práctica que la materia que imparten tendrá en la vida profesional de los alumnos, el dejárselos en claro y que los alumnos la vivan. En este tema, los participantes demostraron en sus clases a las que se asistió que procuran darle un sentido práctico a todos los temas que revisan con sus alumnos, explicando ejemplos de la teoría que están revisando e invitando a los alumnos a practicarlo.

En las observaciones realizadas, fue evidente el interés que demuestran los docentes en la materia que imparten, pues se muestran muy receptivos a las inquietudes y participaciones de los alumnos, así como de llamar su atención mediante actividades atractivas y preguntas cautivadoras. La anotación más recurrente hecha después de estas observaciones fue la importancia que demuestran los docentes por relacionar lo que están enseñando con la práctica profesional.

En tercer término los profesionistas reflexionan sobre su propia práctica docente. Reflexionan sobre el gusto que sienten por enseñar y por estar en contacto con jóvenes, las retribuciones que reciben por hacerlo, los sacrificios que tienen que hacer por la

docencia y las responsabilidades, compromisos y actitudes que la profesión acarrea. En el tema de las retribuciones, los participantes mostraron su interés por lo que reciben a cambio de su trabajo, no sólo las retribuciones económicas, sino el aprendizaje que el dar clase les representa, la experiencia, y el poder estar con jóvenes, pues los profesionistas manifestaron alimentarse de su energía. Sin embargo no se notó ningún indicio de reflexión sobre la práctica propia del docente en las observaciones realizadas.

Por último, un tema sobre el que reflexionan los docentes y los tres participantes lo mencionaron, aunque en menor escala es la reflexión sobre la institución para la que laboran y el sistema educativo. Respecto a este tema reflexionan sobre los grupos demasiado numerosos que la institución les encomienda, el orden de las materias que marca el currículo, las actividades extracurriculares, el apoyo que la institución les brinda y la corrupción, política y burocrática del sistema educativo y de la misma institución.

La reflexión sobre este tema fue muy pobremente evidenciada, pues fue notada sólo en la observación de una participante, en uno de los diarios y en una entrevista, pero en ésta la maestra se mostró muy interesada. Mencionó sentirse algo frustrada y sin apoyo por parte de la institución pues no le demuestran su agradecimiento mediante la oportunidad para impartir más materias y mencionó sentirse como una invitada en su propio trabajo.

Sobre lo que desencadena estas reflexiones los docentes mencionaron que la principal situación es la clase que imparten, el estar en sus salones de clases, frente a sus alumnos e impartiendo la materia que les corresponde. Sin embargo, todos estuvieron de acuerdo que una vez fuera de la institución continúan reflexionando sobre todo en el cómo ayudar más a los alumnos a lograr los objetivos de la materia.

Y como respuesta a otra pregunta específica, los participantes se manifestaron a favor de la reflexión en la práctica, pues los hace mejorar en su profesión y en la docencia. Se mencionó que la reflexión, y no sólo la reflexión, sino la acción después de la reflexión les permite ser mejores personas, mejores maestros y sobre todo modificar

conductas cuando todavía es posible influir en el alumno. Aunque no mencionaron en cómo esta reflexión afecta a sus alumnos, mencionaron que ellos mismos tratan de mejorar para beneficio del propio alumno.

Para concluir con esta investigación, se recomienda a la institución involucrada el tomar en cuenta este documento para la toma de decisiones a largo plazo sobre la contratación y cuidado que ofrece a sus docentes. Podrían además publicarse los resultados en la universidad con la finalidad de que otros docentes conozcan los temas de reflexión de compañeros y los resultados positivos que esta reflexión les ha proporcionado para motivarlos a practicarla ellos mismos.

A la institución se le recomienda también promover la estancia de los docentes en la sala de maestros, aunque sea por tiempos pequeños, de manera de motivarlos a intercambiar inquietudes y fomentar la reflexión grupal para que se sientan parte de la institución y no sólo como invitados. A los docentes participantes se les recomienda continuar con los procesos reflexivos que están llevando a cabo pues es un medio que mejora su práctica profesional.

Para investigaciones futuras relacionadas con el tema se recomienda considerar un universo más grande, pues siendo la carrera de nutrición algo tan específico y pocos maestros imparten materias por módulos, era muy limitado el campo sobre el cual seleccionar a quienes serían los participantes. Dicha recomendación va encaminada a procurar una selección más refinada de manera de obtener participantes más comprometidos con la investigación a la que se les invitó.

Otra recomendación podría ser hablar más claro y específico con los participantes acerca de cuáles serán los instrumentos para recabar los datos y cómo llevarlos a cabo de manera que tengan la información disponible para elegir si participarán o no, y después de elegir participar que realmente cumplan con la entrega de los instrumentos a tiempo y en forma. Los instrumentos elegidos para esta investigación requerían de mucha

dedicación por parte de los participantes, en especial el diario personal, que representó un obstáculo pues se mostraron renuentes a proporcionarlo.

Son muchos los temas que ocupan las reflexiones de los docentes, sus alumnos, la materia que imparten, la propia práctica y la institución para la que trabajan. Independientemente de cuál sea el tema que los profesionistas dedicados a la docencia elijan reflexionar, Ramírez Montoya (2007) recalca la importancia que las instituciones deben dar a dicha reflexión para la contratación y capacitación en el área de educación que se les dé.

Debe prestarse especial atención a la contratación y al perfeccionamiento del profesorado en formación pedagógica que acostumbren la reflexión en la práctica para que a la larga pueda contribuir a concretar los cambios que la educación necesita (Ramírez Montoya, 2007). Estos docentes deben ser expertos especialistas del área que van enseñar, abiertos a la investigación y a la actualización; pero además debe saber manejar un salón de clases, saber qué es lo que deben aprender los alumnos y qué técnicas va a utilizar para lograrlo (Santos Guerra, citado por García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001).

Referencias

- Álvarez Fernández, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.
- Beers, G. W. y Bowden, S. (2005). The Effect of Teaching Method on Long-Term Knowledge Retention. [Versión electrónica] *Journal of Nursing Education*, 44. (11), 511 – 515.
- Brown, B. L. (2003). Teaching Style vs. Learning Style. Myths and Realities. [Versión electrónica] *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. (26), 3 -4.
- Cantore, J. A. (2003). Hot jobs in teaching. [Versión electrónica] *Career World*, 32. (2), 21.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. Kansas State University. Consultado el 12 de octubre de 2009 en:
http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea_Paper_32.pdf
- Cejas Martínez, M. (2005). Formación por competencias en Venezuela. Tesis no publicada. Universidad de Carabobo. Consultado el 13 de septiembre de 2009 en:
http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF
- CIS (2006) Barómetro de Junio. Madrid: CIS.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, D.F.: UNESCO.
- De la Orden Hoz, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. Revista Electrónica de Investigación Educativa. IX (001), 2-22. Consultado el 6 de septiembre de 2009 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15590110>

- Esteve Zarazaga, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Flores Fahara, M. (2009). *Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información*. Proyecto de tesis no publicado. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.
- García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica Docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3). No. 127. Consultado el 16 de septiembre de 2009 en:
<http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/127/02d.html>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid, España: La Muralla.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Investigación e Innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. J. Espeleta y A. Furlan (Eds.) *La Gestión Pedagógica de la Escuela* (pp. 64 - 100). Santiago, Chile: UNESCO.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Hernández, F. y Sancho, J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, España: Laia.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Hoong, L. Y. y Chick, H. (2007). An Insight into the “Balancing Act” of Teaching. [Versión electrónica] *Mathematics Teacher Education and Development*, 9. 51 – 65.

- Jones, D.W. W.; Ricketts, K.G.; Ulmer, J.D. y Williams, K. B. (2008). Applying the Principles of Teaching and Learning. [Versión electrónica] *Techniques*, 83. (5), 53 - 56.
- Kim, M. (2003). Teaching and Learning in Korean Classrooms: The Crisis and the New Approach. [Versión electrónica] *Asian Pacific Education Review*, 4. (2), 140 -150.
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualize academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. [Versión electrónica] *Teaching in Higher Education*, 5. (1), 61 – 79.
- Ledic, J.; Rafajac, B. y Kovac, V. (1999). Assessing the quality of university teaching in Croatia. [Versión electrónica] *Teaching in Higher Education*, 4. (2), 213 – 234.
- Lorenzo, M. G. (2008). El modelo de integración multinivel para la formación en servicio del profesorado. [Versión electrónica] *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7. (3), 597 – 613.
- Lundquist, R. (1998). Quality improvements of teaching and learning in higher education: A comparison with developments in industrial settings. [Versión electrónica] *Teaching in Higher Education*, 3. (1), 51 – 63.
- Marchesi Ullastres, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Matthews, B. y Jessel, J. (1998) Reflective and reflexive practice in initial teacher education: A critical case study. *Teaching In Higher Education* , 3. (2), 231-243.
- Mejía Arauz, R. y Sandoval, S. A. (Eds.). (2003) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Tlaquepaque, México: ITESO.
- Miklos, T. (2007). Compromiso Urgente: Hacia un Nuevo Paradigma 2006 – 2012. L. Yzaguirre Peralta y L. Núñez Álvarez (Eds.) *Aproximaciones a la Educación en*

México. *Apuntes y Propuestas desde la Academia* (pp.15 – 42). México, D.F.: Limusa.

Moreno Campdesuñer, I. (2006). Necesidad de formación continua del profesorado de carreras de ingeniería. [Versión electrónica] *Pedagogía Universitaria*, 11. (4) 39 – 52.

Mosquera Gende, I. (2005, 13 de diciembre) Hacia la Universidad: Papel de los docentes y de las autoridades académicas en el cambio de etapa educativa. Presentado en la s Primeras Jornadas de Innovación Educativa. Madrid, España.

Nuckles, C. R. (2000). Student-centered teaching: Making it work. [Versión electrónica] *Adult learning*, 11. (4), 5 - 6.

Nworie, J. y Houghton, N. (2008). Good Intentions and Unintended Consequences of the Application of Technology in Teaching and Learning Environments. [Versión electrónica] *Tech Trends*, 52. (5), 52 – 59.

Pelletier, L. G. Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from Above and Pressure from Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 94. (1), 186 – 196.

Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos.*(4ª ed.) Madrid, España: La Muralla.

Phillips, T. (1999). Whole course work in higher education teaching. [Versión electrónica]. *Teaching in Higher Education*, 4. (2), 179 – 193.

Ramírez, R. y Weiss, E. (2004) Los investigadores educativos en México: Una aproximación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9. (021), 501 – 514.

- Ramírez Montoya, M. S. (2007). Calidad de la formación docente, ¿utopía o posibilidad?. M. S. Ramírez Montoya y M. A. Murphy Bowen (Eds.) *Educación e Investigación. Retos y oportunidades* (pp. 123 – 140). México, D.F.: Trillas.
- Rosenholtz, S. J. (1989) Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implications for teacher induction programs. [Versión electrónica] *The Elementary School Journal*. 89. (4), 420 - 439.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Solomon, N.; Boud, D.; Leontios, M. y Staron, M. (2001) Researchers are learners too: Collaboration in research on workplace learning. *Journal of Workplace Learning*. 13. (7/8), 274-281.
- Vega Gil, L. (1999). El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos. [Versión electrónica] *Revista Española de Educación Comparada*, 5. 209 – 230.
- Velázquez Clavijo, M. (1999). La formación de formadores para los programas universitarios de mayores. [Versión electrónica] *Escuela Abierta*, 3. 133 – 162.
- Wlodkowski, R. (1978). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. Washington, United States of America: National Education Association.
- Zisow, M. A. (2000). Teaching Style and Technology. [Versión electrónica] *Tech Trends*, 44. (4), 36 – 39.

Apéndice A: Guía para la observación

Una guía para la observación:

- La escuela, su ubicación y sus características.
- Las características del ambiente escolar.
- La características del profesor
- Las características del aula (arreglo del aula, colocación de los pupitres, etc.)
- Los tipos de interacciones que se establecen en el aula (actitudes, preocupaciones, actitudes, vocabulario utilizado, etc.)
- Formas de enseñar, del profesor. (establecimiento de un clima para el aprendizaje, comunicación con los alumnos , estrategias utilizadas para estimular habilidades de pensamiento en los alumnos motivación, preguntas, recursos utilizados, etc.

La observación tiene que ser en la escuela y aula, las entrevistas pueden ser fuera de la escuela y en horarios mutuamente convenientes para ambas partes.

Merriam (1988), ha compilado el siguiente checklist que está presente en una observación

1. *El contexto.* ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?

2. *Los participantes.* Describa como es la escena ¿Qué tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas?

3. *Actividades e interacciones.* ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?

4. *Frecuencia y duración:* ¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?

5. *Factores sutiles:* menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son:

- Actividades informales y no planeadas
- Significados simbólicos y connotativos de palabras
- Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico
- Medidas no intrusivas tales como claves físicas
- Que no sucede- especialmente si esta tiene que pasar.

6. *El comportamiento del investigador.* Usted es parte de la escena en gran magnitud, ¿Cómo es su papel, si es como un observador o un participante, que afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.

Apéndice B: Guía para la entrevista

Una guía para la entrevista para el profesor o profesora

- Estudios realizados
- Tiempo en la docencia
- Motivaciones para dedicarse a la docencia
- ¿Cómo define usted a un profesor reflexivo?
- ¿Cuáles son las características de un profesor reflexivo? ¿Podría dar un ejemplo?
- Si usted se considera un profesor reflexivo, ¿cómo reflexiona usted?
- ¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de sus reflexiones en la enseñanza?
- ¿Cuáles son los temas más importantes sobre los que usted más reflexiona?
- ¿Si usted no se considera un profesor reflexivo a este momento, cuáles son los planes futuros que usted tiene (si alguno) para convertirse en un profesor reflexivo?
- ¿Piensa usted que reflexionar sobre su enseñanza, es valioso de hacerlo? ¿Porqué si y porqué no?
- ¿Qué beneficios piensa usted obtener como resultado de reflexionar sobre su trabajo?
- ¿Cuál es el reto más difícil para reflexionar acerca de su trabajo?
- ¿Qué aspectos reflexiona usted dentro del aula?
- ¿Qué aspectos reflexiona fuera del aula?
- ¿De qué manera estas reflexiones le puede ayudar a tomar mayor control de la enseñanza? Si es así ¿cómo?

Además de otras preguntas que podrían agregarse producto del autoregistro u observación en el aula.

Apéndice C: Transcripción de Entrevistas

3 de noviembre, 2009 12.00 pm

Maestra B

-Maestra, ¿qué estudios realizó? ¿Cuál es su preparación académica?

-Estudié Ingeniería Química en la Universidad Autónoma de Coahuila en la Facultad de Ciencias Químicas de Saltillo de 1991 a 1996.

-Está estudiando una maestría, ¿no es así?

-Sí. En educación en la Universidad Autónoma del Noreste campus Coahuila desde agosto del 2008.

-¿Experiencia en la docencia?

-Empecé a dar clases desde el 2003.

-¿Cómo empezó?

-En realidad no fue de manera formal, sino que desde que estaba en la preparatoria siempre me buscaban para que explicara a mis compañeros, y ya era una práctica común explicarle a los demás pues para mí era muy fácil. Eso te permite tener perspectivas muy diferentes del aprendizaje y me llamaba la atención, no porque yo pensara que no entendían porque eran diferentes, sino el qué los hacía entender de diferente forma.

-¿Esa fue su motivación para iniciar en la docencia?

-Me motivó a dar clases que una amiga me dijo que yo sería buena para maestra. De hecho yo quería estudiar la licenciatura en matemáticas o en la normal superior en sistema mixto al mismo tiempo que mi carrera. Sin embargo, mi mamá no me da la oportunidad y yo decido terminar la carrera de bioquímica, pero me quedé con la inquietud. Pues yo sé que para aspirar a una plaza en el nivel medio superior tengo que estudiar en la normal superior. Yo quería dedicarme a la docencia desde pequeña pero mi mamá se quejaba mucho de la carrera pues la definía como matada, mal pagada y mal retribuida pues nadie te lo agradece.

-¿Cómo define usted a un profesor reflexivo?

-Se trata de que más que el alumno haga, se trata de aprender haciendo, cómo enseñarle al alumno algo que no haces, que no palpas, que no es tangible, les debes enseñar el camino pero no cargarlos. Tiene que ver con que hay que aprender para la vida, hay que enseñar para la vida, y esa es la parte que se nos olvida.

-¿Pero para usted qué quiere decir que alguien reflexione sobre su práctica?

-El ser consciente que no se requiere sólo conocimientos, sino analizar y poner en diferentes perspectivas el análisis de la información de lo que te dan los alumnos que ni se ve ni es palpable, qué saben y qué no saben y reflexionar sobre cómo les puedes llegar y favorecer la motivación en ellos para sembrar el deseo de aprender. Aunque no lo hago de manera consciente, yo más bien pienso en estrategias. Analizo un grupo y qué tengo que hacer para que esto se quede, que lo visualicen en la vida, pues la escuela no representa la vida ni por una décima, entonces es muy difícil involucrarlos en lo que va a ser su práctica profesional, esto a nivel licenciatura. Ahora que en otros niveles debes hacerles ver qué es lo que será práctico para la vida. Reflexionar, meditar y sobre todo actuar y establecer estrategias para utilizarlas, no sólo reflexionar para ocupar la mente. Todos pensamos todos los momentos.

-¿Cuáles son las características de un profesor reflexivo?

-No creo que puedan englobarse pues cada maestro es muy peculiar. Lo que sí debe tener es un interés genuino en los estudiantes. No en su propio desarrollo sino en el crecimiento de los estudiantes.

-¿Se considera usted un profesor reflexivo?

-Sí. Pero no nada más pienso sino hay que ejecutar. Reflexión-Acción. Yo estoy en la parte de acción, yo ya no estoy reflexionando. El proceso sería reflexión-acción

-¿Puede darme un ejemplo específico sobre algo que la hace reflexionar ahorita en el salón de clases?

-Por ejemplo pienso en una situación particular: el grupo que tengo en la mañana no me gusta. No debe de influenciarme la apatía del grupo, pero ya estuve pensando el por qué esa falta de entusiasmo que no me había pasado antes, pero es un grupo muy grande que viene de preparatoria, les faltan muchos conocimientos previos, entonces no están involucrados porque no saben de qué se trata. Les estoy dando bioquímica recién egresados de la prepa y con conocimientos más elevados. Sin embargo no hago a los estudiantes responsables, sino al sistema, pues la materia no era adecuada en este momento. Ahorita para ellos es muy difícil lograr un aprendizaje significativo si ellos apenas empiezan. Reflexioné sobre porqué les estoy hablando de temas y debería reflexionar sobre su interés, pues ellos vienen de prepa, quieren clases de prepa, maestros de prepa y no saben la experiencia que tenemos. Pero la culpa es del sistema que les puso una materia como ésta al principio sin llevar antes otras materias como base para la bioquímica, que ya de por sí consideran una materia tenebrosa. Culpo al sistema y al que hizo el currículo.

Además de las características del grupo que ya mencionó, ¿puede darme otro ejemplo?

Siempre es fácil en grupos pequeños darte cuenta si tienen conflictos personales, simplemente falta de sueño, que están deprimidos, el hambre, necesidades básicas, primarias. No tienen satisfechas sus necesidades primarias entonces no puedes esperar de esa persona interés o atención si tiene hambre, sueño, etc, aunado a sus problemas emocionales que no puedes conocer o lidiar en un grupo grande.

Otra cosa es el diseño curricular de la materia, el enfoque que le están dando, pienso mucho en lo que es la multidisciplina, que los muchachos no deben ser especialistas sino saber de todo pues es lo que te da ventajas competitivas, entonces yo sé de las inteligencias múltiples, que hay muchachos muy buenos para alguna cosa y otros programados para otra, pero los grupos muy amplios no te permiten determinar la inteligencia predominante y tienes que establecer un poco de todo como circo de tres pistas. Lograr que las mentes capten algo que llame su atención, se trata de ser multidisciplinario y estar a la vanguardia sobre lo que tengo que saber, qué contexto, cuál es el lenguaje que utilizan los alumnos, qué programas están viendo actualmente, a qué tienen acceso, todo eso pienso, o sea qué les puede ayudar en la práctica educativa. Y esto es importante para lograr que el proceso aprendizaje-enseñanza se logre. La importancia del contexto en el que se desenvuelven los alumnos es el que te permite tener acceso a ellos, es un vínculo transparente que se establece.

-¿Qué beneficios piensa usted obtener como resultado de reflexionar sobre su trabajo?

-A mí como profesionista, la posibilidad de aprender más. Aprendo más cuando reflexiono pero sobre todo lo que ejecuto, pues pensar por pensar no ofrece soluciones, hay que llevarlo a la práctica.

A los muchachos no puedo saber cómo les sirve, solamente ellos. Lo que sí sé es que cuando pasan años y un alumno me dice “nunca se me olvida que usted me dijo” para mí eso es un incentivo. Hay frases que uno dice que impactan de manera profunda y eso es lo que muchos maestros debemos de cuidar, impactar de manera profunda y positiva, pues se puede destruir a una persona con las palabras. Nos debemos de empeñar en influir en una persona positivamente y permanentemente.

-¿Cuál es el reto más difícil para reflexionar acerca de su trabajo?

-La demagogia. Todo lo que existe alrededor de la democracia y que no dejan de ser humanos los que eligen quiénes van a dar clases y por qué, la falta de amor, el sistema, la corrupción, la política, todo afecta el sistema educativo, pues sabemos que una nación desarrollada y el pueblo desarrollado tiene que ver con la educación.

En mi práctica es establecer prioridades. Me gusta mucho dar clases pero llega un momento, aunque se piense que la retribución económica no es un beneficio, y que si haces lo que te gusta siempre tendrás una recompensa, pero como ser humano todos queremos reconocimiento y sobretodo el reconocimiento tiene un significado importante, si eres bueno te siguen dando clases y los muchachos te piden, pero bueno, la democracia y la demagogia no lo permiten y tienes que buscar maneras. Y no lo veo como un problema, sino como un área de oportunidad, que ha llegado tu ciclo y buscar en otra parte, enfocarlo de manera positiva.

Todos buscamos que reconozcan lo que haces y en este caso se da en la manera que recibes más materias, si yo recibo sólo una materia quiere decir que no están reconociendo mi trabajo, no sé por qué pero para mí es una razón: no me digas que soy buena si me vas a dar sólo una materia toda la vida, o sea, ¿por qué no me aprovechas?

Lo veo de manera personal porque no pertenezco a la institución sino que soy invitada, somos maestros de paso. La oportunidad que veo es buscar un área en donde tengas la seguridad que necesitas para sentirte realizada y con la libertad de comprar tus libros sin que la materia desaparezca. Yo impartía una materia que fue removida del plan de estudios, ya había adquirido el libro, hecho todo el material y ya no se va a dar. Esas cosas que tienen que ver con la burocracia y el sistema curricular serían lo más difícil sobre lo que se reflexiona.

-¿Qué aspectos reflexiona usted dentro del aula?

-Yo estoy reflexionando continuamente, incluso ahorita hablando contigo, nada desata mi reflexión pues es constante, independientemente de lo que está pasando estoy

reflexionando en todo momento, estoy pensando y buscando la solución. Las reglas ya se ponen pero no quiere decir que estoy sólo en la clase, sino que tengo la habilidad que debe de tener todo maestro de estar en varias cosas al mismo tiempo.

-¿Qué aspectos reflexiona fuera del aula?

-Pienso en qué voy a hacer o cambiar, pues soy creativa, buscar la manera para involucrarlos, considerando que las condiciones son óptimas (no tiene hambre, ni sueño, etc.) pero considerar los conocimientos previos, preguntar, sembrar en el alumno la curiosidad con preguntas, hipótesis, situaciones que necesitan solución, o métodos de casos para relacionar qué les vas a dar y reflexionen de varias preguntas de manera que a unos se les queden unos y a otros otras y siempre tener muy en claro que debo aprender yo y donde estoy como alumno, lo que debo aprender es esto, siempre ofrecer la justificación de la materia, qué quiero que logre el alumno al final de la materia y eso uno como maestro se los debe de estar recalando y relacionando los temas, dando ejemplos, para lo que sirven las situaciones cotidianas como sus programas favoritos, etc. De manera de conectar con conocimientos anteriores y buscar que lo siembren. Eso considero que es básico.

-¿De qué manera estas reflexiones le pueden ayudar a tomar mayor control de la enseñanza? Si es así ¿cómo?

-Enfocarse en objetivos y justificación de la materia. Pero la enseñanza no se controla, está basado en el aprendizaje. Controlar suena a amarrar. El proceso es dinámico, la reflexión-acción hace que cambies. Si mi práctica y mi manera de evaluar, o los trabajos que estoy encargando no me están dando resultados inmediatamente tengo que buscar que eso no afecte la evaluación porque quiere decir que el alumno no sabe elaborar el trabajo, por lo que tengo que enseñarle a hacer el trabajo primero, eso lo veo en la maestría, uno encarga un ensayo, pero el alumno no sabe hacer un ensayo, por lo tanto debes quitar el ensayo de la evaluación y enseñarlos. Como docente no se debe ignorar

los vacíos de los alumnos, pues estás en contra de la práctica docente pues si no satisfaces las necesidades del aprendizaje del alumno no va a entender lo que vas a decir, debes cambiar de estrategia, pues si te das cuenta que la evaluación no va a ser un beneficio para el alumno la tengo que cambiar. Es más, corregir cuando es el momento. No esperar a que el alumno repruebe para actuar sino que debe ser en el proceso. A veces las rúbricas no determina o no es importante y hay que eliminarla o enseñarles para que la evaluación sea ad'hoc al grupo. Cada grupo es diferente y el proceso debe permanecer dinámico, por eso digo que no es sólo reflexión, sino acción. Hacer estrategias como método automático, ya no dices “voy a reflexionar”, sino tienes que actuar. “¿Qué estoy haciendo mal? ¿Por qué me está dando mal resultado?” Y ahí mismo tienes que cambiar la estrategia, ahí “sabes qué, cambio de planes”. Si en maestría ha pasado que a maestros no les entendemos y en ese momento tiene que cambiar la estrategia. Claro, hay maestros muy cuadrados que no modifican su conducta y que he aprendido eso de ellos. Mi interés es que aprendan, no es que saquen un 100 o que se les olvide, no no, es que su aprendizaje sea lo más continuo posible y permanente, aunque cuando decimos que es aprendizaje es porque es permanente, pero no si yo les pongo un examen y pasan quiere decir que aprendieron, no. La evaluación nada que ver, o sea, la intención es que sea significativo su aprendizaje en términos reales de lo que les funcionará para su práctica diaria, su práctica profesional.

4 de noviembre 2009 12:00 pm

Maestra A

-Estudios realizados

-Licenciatura en Gastronomía en el Instituto Culinario de México campus Monterrey
Tiempo en la docencia

Dos años a nivel licenciatura, un semestre en primaria, y con adultos en un diplomado de gastronomía que duró un año aquí en Monclova. A nivel primaria daba

inglés, pero a nivel licenciatura imparto materias enfocadas a mi carrera: preparación de alimentos, métodos de preparación, higiene, etc. En el diplomado fue de gastronomía de una universidad técnica enfocado a amas de casa.

-Motivaciones para dedicarse a la docencia

-Entré por casualidad. Yo empecé porque me buscaron. Me ofrecieron materias que no conseguían quien las impartiera, yo me acababa de graduar y dos meses después me ofrecieron una materia muy relacionada con lo que yo había hecho en mi tesis, por lo que acepté, pues la información la traía muy fresca, los temas ya preparados y por eso la empecé a dar. Empecé con una materia y luego me ofrecieron más. Me han ofrecido otro tipo de materias pero no he aceptado pues yo no me siento preparada. No he querido aceptar materias por tener un ingreso mayor o más horas. Si siento que son temas que yo no domino no los he querido aceptar. Empecé por casualidad pero me quedé por gusto. Además doy cursos informales para amas de casas, pero que también acuden estudiantes, gente que quiere aprender a cocinar, aunque yo no enseño nada más eso, yo les enseño el por qué del corte, de la receta, de la preparación, etc. para que estén involucrados con los cambios en la comida.

-¿Cómo define usted a un profesor reflexivo?

-Es un profesor abierto a cambiar, sus criterios y sus lineamientos, ya sean de evaluación o de aprendizaje, de impartir la clase, o sea de técnicas didácticas. También es un profesor que está pendiente de las necesidades del alumno y de las necesidades de la materia y en base a eso va adaptando su manera de dar la clase.

-¿Cuáles son las características de un profesor reflexivo? ¿Podría dar un ejemplo?

-Tiene que ser una persona involucrada. Involucrada con su trabajo, involucrada sobre todo con la universidad o escuela en la que esté e involucrada con los alumnos.

-Si usted se considera un profesor reflexivo, ¿cómo reflexiona usted?

-Sí. Yo estudié gastronomía, yo no estudié pedagogía, ni educación, ni nada, así que creo que con la práctica he tenido que adaptar mi forma de dar una clase, de evaluar, etc. entonces yo creo que sí me considero reflexiva pues he estado abierta a cambiar conforme se ha ido dando el flujo de los grupos. Todos los grupos son diferentes, todos los alumnos son diferentes, entonces en lo que se podría considerar que soy reflexiva es en eso: me adapto un poquito a las necesidades de cada uno. A lo mejor a la hora de evaluar, no sigo los criterios, o sea, si en cuanto a porcentajes pero a lo mejor no soy tan estricta con todos los alumnos, porque sé que a lo mejor a un alumno le cuesta mucho trabajo expresarse verbalmente pero lo hace muy bien escrito, entonces trato de buscar la manera. También en ir adaptando las clases: si yo tengo preparado un tema, como lo voy a dar, las técnicas, pero llego a la clase y veo que no estoy captando la atención, trato de ver como le hago para cambiar. Tratar que ellos se involucren: improvisar para que los alumnos se involucren, les llame la atención y se interesen.

-¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de sus reflexiones en la enseñanza? Además de las técnicas didácticas y la evaluación que ya mencionó.

-Algo que me ha puesto a pensar mucho, y no nada más cuando estoy impartiendo clases, o sea no nada más cuando tengo materias, sino desde que empecé es que yo siento que los jóvenes están muy desinteresados. Muy desinteresados no nada más en el aspecto social, sobre todo en el aspecto educativo, o sea, están estudiando una carrera y no se involucran. No tienen la pasión o interés que deben de tener para ejercer cuando sean profesionistas, y ejercer con calidad. Lo están viendo como un requisito. Además creo que ahí no tienen la culpa nada más los chavos, tenemos que ponernos a pensar desde cuando se está dando eso, si desde primaria, desde los papás o qué fue lo que originó a que hubiera tanto desinterés de parte de los estudiantes. ¿Cómo le podemos hacer nosotros como profesionistas para captar la atención? Y ahí siento que los profesores jóvenes tenemos a

lo mejor una ventaja contra los profesores que tienen más experiencia y más años, porque siento que los alumnos se sienten como más cerca de nosotros, entonces a lo mejor podemos platicar con ellos. Ellos saben que hace no mucho estábamos estudiando igual que ellos, entonces ahí de alguna manera u otra tenemos la ventaja de platicar con ellos, involucrarlos y cambiarles un poco la idea para lograr que se interesen más de lo que lo están haciendo. Pensar ¿qué fue lo que nos hizo a nosotros involucrarnos? Y platicarlo con ellos.

-¿Piensa usted que reflexionar sobre su enseñanza, es valioso de hacerlo?
¿Por qué sí y por qué no?

-Sí, porque como te dije ahorita cada grupo y cada alumno son diferentes, entonces te tienes que adaptar. Tienes que reflexionar ¿qué me está faltando a mí para llamar la atención? O ¿qué puedo mejorar para que los chavos se involucren? Para mejorar yo como profesor y que los alumnos mejoren como estudiantes.

-¿Cuál es el reto más difícil para reflexionar acerca de su trabajo?

-Nos vamos a topar con obstáculos. Que a veces por más que tú le estás echando ganas, y hasta te paras de cabeza para que los chavos se involucren a lo mejor va a haber un grupo completo que de plano no. Yo creo que es algo sobre lo que tenemos que estar bien conscientes: que va a haber veces que por más que nosotros pongamos de nuestra parte no vamos a poder y que esos obstáculos nos hagan a nosotros reflexionar, sobre cómo le podemos hacer, y nos sirvan como obstáculo para pensar que nosotros ya hicimos hasta lo imposible y no funciona y entonces limitarme a llegar y dar un tema, y si los alumnos aprendieron que bueno y si no, no. Yo creo que tenemos que estar bien conscientes que son las dificultades: apatía, desinterés. Tuve un grupo para los que era su primer maestra de la carrera y me tocó que iba con la coordinadora y le preguntaba si era yo o si es el grupo que está ingresando a la universidad, cambié técnicas didácticas todo lo que pude, todo lo que se me ocurrió y no participaban, no cooperaban, en el examen no estudiaban,

exponían la clase leyendo, les pedía que no sacaran los trabajos de internet, que no copiaran y pegaran y todo lo que les pedía no les importaba, y así fue todo el módulo. Me sentí muy frustrada porque en verdad no sabía que hacer y entonces decidí limitarme a dar la clase, pero me di cuenta que no se trata sólo de eso, y que con sólo uno o dos que aprendan yo creo que ya valió la pena el esfuerzo

-¿Qué aspectos reflexiona usted dentro del aula?

-La actitud de los alumnos, ver si están involucrados o nada más platicando o dibujando, nada más buscando pretextos para salir, yo creo que eso es lo que pienso. Es lo que me dice si están conectados conmigo o no y ya en base a su comportamiento veo si le seguimos por el mismo canal o improvisamos y cambio la manera de dar la clase.

-¿Qué aspectos reflexiona fuera del aula?

-Igual. Observando el comportamiento de los alumnos identificas si hubo algún click y cambiaron y se pescaron y estamos en el mismo canal o no. Pero también identificas si hay algo en lo que tengas que poner más atención, ya sea con un grupo o con un estudiante y ver cómo le vas a hacer para echarle la mano a ese estudiante en particular o cómo le vas a hacer para motivarlo o también cuando estás evaluando. A la hora de ver exámenes, de evaluar trabajos, ahí te das cuenta del interés, de las ganas, de si estudiaron o no estudiaron, entonces también si veo que en un examen el 50% o más fallaron en una pregunta a mí eso me dice que ese tema no quedó claro y aunque me tenga que regresar al principio, nos regresamos y le damos hasta que aprendan, es más importante que el estudiante aprenda a terminar un temario.

Para lograrlo, tienes que cumplir con las horas de tiempo, pedir exposiciones o que revisen los temas de manera que la dinámica sea un poco más rápida, que ya sepan a lo que vas y entonces con un tema no te tengas que tardar tanto. Te tienes que ir adaptando: cumplir con los tiempos establecidos por la institución y cumplir con el tema pero logrando que realmente aprendan los alumnos.

-¿De qué manera estas reflexiones le pueden ayudar a tomar mayor control de la enseñanza? Si es así ¿cómo?

-Creo que los estudiantes se dan cuenta que tú estás involucrada con ellos y estás ahí porque te importan como grupo y no nada más como negocio, y eso es una ventaja que te acerca más a los alumnos y ellos se interesan más contigo. Entonces ellos aprenden, tú aprendes de ellos. De hecho yo veo la docencia como una enseñanza para mí bárbara. Hay veces que aunque esté cansada o me sienta mal, voy y salgo con ganas, con pila, y hasta de buenas. El estar con los alumnos me parece fantástico y por eso pienso que la enseñanza es mutua. O sea ellos aprenden de ti los temas de la materia pero tú aprendes de ellos también muchas cosas.

Jueves 4 de febrero 2010 12:30 pm

Profesor C

-¿Cuáles fueron sus estudios realizados?

-¿Profesionales? Carrera de biología, ciencias biológicas en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, egresado en el 84, hace más de 25 años.

-¿Ninguna formación en el área de docencia?

-No, formación en el área de docencia no. Cuando salí egresado de la universidad me dediqué a investigación, casi 6 años y daba pláticas a los productores, ganaderos principalmente.

-¿Experiencia en la docencia?

-A partir del año 92, orgullosamente me formé en UANE, pues ahí inicié dando clases por primera vez en bachillerato invitado por una persona amiga, pariente, y pues la experiencia que tuve fue que me gustó porque como tenía ya la experiencia dando pláticas a los ganaderos, como que inició el gustarme, el gusto de estar delante de un grupo.

-¿Es esa su motivación principal para dedicarse a la docencia?

-Yo creo que sí, como que me gustaba lo que experimentaba y explicaba al momento de tener un grupo, cuando tenía que leer un libro y explicaba y es lo que prácticamente me motivó.

Dicen que le gusta enseñar al que le gusta aprender...

-¿Cómo define usted a un profesor reflexivo? ¿Ha oído acerca del profesional reflexivo?
¿De cómo se debe reflexionar en la práctica continua?

-Pues mira, más que todo yo, ya estando en esta área tan difícil por estar tratando con personas, con humanos, la reflexión que siempre tengo es hacer el bien para que a ellos les sirva también. Obviamente obtener como resultado alumnos con buena enseñanza y aprendizaje, con buenos valores y pues principalmente ayudar en su formación.

-¿Cómo definiría usted al profesor reflexivo? ¿Qué características cree usted que debe tener un profesor reflexivo?

-Que revise las situaciones y adecúe, no llegue a hacer las cosas como robotizadas sino que analice las situaciones, a veces no conocemos las situaciones y vienen los problemas en la enseñanza y el aprendizaje. Entonces debemos reflexionar primero con el tema para tratar de explicarlo y por otro lado estudiar el grupo.

-¿Qué características específicas cree que debería tener el profesor reflexivo?

-Más que todo que sea analítico, que adecúe bien las cosas. Que tenga el gusto, el interés, la motivación por querer ser profesor. La vocación más que todo, motivación encaminada a dar un producto bueno sobre lo que trabajamos.

-¿Se considera usted un profesor reflexivo?

-Sí, no sabía sobre la definición, pero por lo que hemos hablado pienso que sí.

-¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de sus reflexiones en la enseñanza?

-Por lo que veo diario y más que todo después de una evaluación tomo tiempo para hablar con los alumnos y dar una retroalimentación, no sólo de la materia sino que más bien para motivar a los muchachos. No sólo “salieron así, muy mal” o “muy bien”, sino hablar con ellos para que se sientan motivados. Si no hacemos esto caemos en un error y el muchacho pierde el interés.

-¿Cuáles son los temas más importantes sobre los que usted más reflexiona? Además de la evaluación que ya mencionó

-Primero que nada evaluación, valores, disciplina, debemos reflexionar y apoyar a los muchachos. Apoyamos con tutorías y te vas encaminando a lo que es la asesoría de un grupo y ahí reflexionas para hablar con ellos y que ellos también reflexionen.

-¿Cree usted que es importante que un profesor reflexione acerca de su práctica?

-Claro que sí porque muchas de las veces después de analizar las cosas se puede mejorar, y siempre tener una mejora continua.

-¿Qué beneficios cree que pueda traer el que un profesor reflexione desde su práctica?

-La mejora continua, estar al pendiente de los muchachos, saber cuáles son sus cualidades, virtudes, defectos y hacer un análisis sobre ellos para obtener mejor resultados.

-¿Cuál es el reto más difícil para reflexionar acerca de su trabajo?

-El reto sería que concluyeran eficientemente la licenciatura, que terminaran como profesionistas. Tengo alumnos desde secundaria, preparatoria y universidad, para mí es muy motivante cuando veo alumnos convertirse en profesionistas.

-¿Qué aspectos reflexiona usted dentro del aula?

-El tema. Mi materia. Me dan materias afines al área que me gusta, ciencias naturales, biología, química. Empieza uno a ver que los temas sean lo más completos posibles y el muchacho al momento de aprender no se vaya con un error. Siempre estar a la vanguardia y esperar a que con eso el estudiante vaya con la enseñanza completa.

-Al visitar su clase pude ver en sus clases que después de abordar la teoría la llevaba a la práctica, y ahí notaba su pasión acerca de lo que hablaba, y esa pasión logra apasionar a los alumnos. ¿Reflexiona usted sobre eso o es automático?

-Me gusta estar con actividades, no ser pasivo, ser dinámico, pues creo que lo dinámico en el salón de clases despierta en los muchachos el interés.

-¿Qué aspectos reflexiona fuera del aula?

-Mira fuera del aula, sigo pensando todavía en los alumnos sinceramente y no sé porqué. No es que diga ahorita voy a mi casa, voy a comer, no, digo, mañana voy a tratar de hacer esto, o esto, y tratar de innovar. Los saco y afuera del salón hacemos esto o aquello. Y a veces uso las ventanas para escribir, pues innovando para que los muchachos pongan más atención.

-¿Cree usted que estas reflexiones le puede ayudar a tomar mayor control de la enseñanza?

-Mira, yo creo que sí, sin embargo, nunca he quedado satisfecho, no se debe decir ya todo está bien, aquí me quedo. Siempre pensando que hay que hacer las cosas todavía mejor.

-Este es ya es el final. Muchas gracias por su tiempo

-Mucha suerte en su proyecto.

Apéndice D: Tabla de recolección de información

		Temas sobre los que reflexionan	Situaciones que hacen reflexionar	Relacionar reflexión/práctica
Prof A	Visitas	<ul style="list-style-type: none"> • Materia / Tema • Distracciones • Participaciones de los alumnos • Trabajos, exámenes, calificaciones • Disciplina • Aprendizaje en clases pasadas • Actividades extracurriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos impuntuales o que salen del salón • Alumnos distraídos o haciendo otras cosas • Exposiciones de los alumnos • Cómo mantener la atención del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece información completa y correcta sobre el tema • Retroalimentación sobre temas expuestos en clase por los alumnos • Repaso de clases pasadas • Motivación a los alumnos a participar
	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la docencia. Aprende de ella. • Métodos de evaluación • Resultados de la evaluación • Aprendizaje por parte del alumno • Técnicas didácticas • Necesidades del alumno y del grupo • Necesidades de la materia • Compromiso con la institución • Compromiso con los alumnos • Compromiso del alumno con la materia • Desinterés de los jóvenes por la educación: falta de pasión, de interés. • Posibilidad de ayudar a los alumnos a aumentar su interés • Mejorar como maestro • Actitud del alumno • Comportamiento del alumno • Tiempo para cumplir un programa • Programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos diferentes • Alumnos con poco interés, apáticos. Poco involucrados • Alumnos que no estudian, no participan, no cooperan, hacen mal las tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar clases y evaluación a las necesidades del alumno y la materia • Adaptar técnicas didácticas • Adaptar evaluación a las características del alumno • Improvisar técnicas si no atrae atención • Hablar con el estudiante sobre su falta de interés y encontrar motivación • Encontrar motivación cuando hay aunque sea un alumno interesado • Tomar decisiones sobre el programa en base a la evaluación: regresarse si es necesario
	Diario	<ul style="list-style-type: none"> • Razones para dar clases. • Retribuciones que la hacen seguir ahí: satisfacción personal, actualización, experiencia, contacto con la juventud, transmitir experiencia y conocimientos, contribuir a generar cambios • Sacrificios: desveladas, trabajo extra, mala paga • Desinterés o interés de los alumnos • Técnicas didácticas • Actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando los alumnos muestran desinterés • Cuando se siente cansada • Días difíciles: estudiantes no cooperan • Si un estudiante está participando 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en técnicas didácticas • Cambios en procesos de evaluación • Adaptar procesos al grupo específico • Con un estudiante que esté poniendo atención todo vale la pena

Prof B	Visitas	<ul style="list-style-type: none"> • Materia / Tema • Información • Alumnos sin interés en la materia • Antecedentes escolares de los alumnos: huecos en el conocimiento • Material didáctico • Aplicación práctica de la materia • Relación de la materia con otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos con información equivocada: calidad de los trabajos • Alumnos distraídos • Distracciones: celulares, alumnos saliendo • Poca participación 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas para interesar a los alumnos • Repasar información básica • Relacionar clase con aplicación práctica • Relacionar la materia con otras de la carrera
	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de la teoría • Deseo de aprender de los alumnos • Estrategias didácticas • Interés por los alumnos • Grupos grandes • Conocimientos previos limitados • Semestre de la carrera • Diseño curricular de la materia • Conflictos personales de los estudiantes: emocionales • Necesidades básicas: hambre, sueño, etc. • Inteligencia predominante en el alumno • Contexto del alumno • Retribución: La posibilidad de aprender del maestro, sueldo, reconocimiento social, ofrecimiento de más materias, seguridad • Corrupción, política, demagogia, burocracia de la institución • Justificación de la materia • Evaluación • Capacidad del alumno para elaborar trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos grandes con conocimientos limitados • Grupo recién egresado de la preparatoria • Grupos sin interés o atención • Situaciones para que el maestro aprenda del alumno • Métodos de evaluación que no funcionan • Alumnos con problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar acción sobre las reflexiones • Relacionar conocimientos teóricos con práctica • Lograr captar la atención de los alumnos • Captar curiosidad de alumnos por preguntas, hipótesis, trabajos, etc • Cambio de métodos de evaluación si no están funcionando • Si no están entregando bien los trabajos detenerse a explicarlo para que no afecte evaluación • Cambiar estrategias si los alumnos no están entendiendo • Lograr un aprendizaje significativo

	Diario	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del grupo: grupo numeroso • Materia compleja • Actividades sugeridas insuficientes • Motivación intrínseca del alumno • Distracciones • Participación de los alumnos • Compromiso de los alumnos con la carrera que eligieron • Lagunas en el conocimiento • Rigidez por parte del maestro • Apertura para aprender del alumno • Diseño de estrategias de aprendizaje • Evaluación • Intereses de los alumnos • Severidad vs Amabilidad • Motivación personal • Interés en problemas de los alumnos • Conocimientos previos de los alumnos (necesidades) • Diseño inadecuado del programa • Actividades adecuadas para incrementar interés en la materia 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando los alumnos se muestran desmotivados • Cuando la participación es escasa • Cuando los alumnos están distraídos • Alumnos sin vocación por la profesión o el aprendizaje • Cuando se perciben alumnos obligados en estar ahí • Los alumnos buscan pasar, no aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar desde conocimientos básicos • Lograr aprendizajes significativos • Rellenar lagunas de conocimientos • Autodirección y automotivación • Enfocar educación a la vida práctica • Lograr equilibrio entre severidad (exigencia) y amabilidad • Relacionar conocimientos previos con la materia • Adecuación del programa al grupo • Severidad en grupos grandes • Utilización de nuevas estrategias didácticas: método de casos. • Comparar programas de otras universidades
Prof C	Visitas	<ul style="list-style-type: none"> • Pasión por la materia • Relación de la materia/práctica • Cuestiones del currículo: trabajos, exámenes, etc. • Evaluación • Motivación intrínseca de los estudiantes • Programa • Métodos didácticos • Participación de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrupciones: de la institución • Alumnos atentos en la clase • Cómo interesar a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer ejemplos prácticos de la materia • Retroalimentación después de exámenes • Fomenta motivación intrínseca • Sigue el programa • Uso del lenguaje corporal, voz enérgica y entusiasmo por parte del profesor • Clase con orden de ideas y contenidos • Motiva participación en clase

Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la docencia • Retribución: oportunidad de aprender • Hacer el bien en los alumnos • Formación de los alumnos • Revisar situaciones y adecuarse • Gusto, interés, motivación, vocación hacia la docencia • Evaluación • Valores • Disciplina • Alumnos reflexivos • Motivación del alumno • Mejora continua • Materia. Tema • Actividades. Dinámicas 	<ul style="list-style-type: none"> • El momento de la evaluación y sus resultados • Ver alumnos graduarse de licenciatura • La clase • Dinámicas en clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr alumnos con buen nivel de aprendizaje y buenos valores • Motivar a los alumnos • Lograr que el alumno también reflexione • Adecuarse a las situaciones específicas de cada grupo y estudiante • Ofrecer retroalimentación después de la evaluación • Conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y utilizarlos en el proceso • Alumnos graduados de licenciatura • Dar clases sin errores, con info completa y de vanguardia • Innovar • Hacer las cosas cada vez mejor
Diario	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a enseñar • Enseñar a aprender • Interés de los alumnos por el tema • Tiempo que invierte • Apoyo de la institución • Exceso de tolerancia de la institución a los alumnos • Responsabilidades: puntualidad, disciplina, valores, temas de vanguardia. • Gusto por la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos apáticos y conformistas • Desinterés de los alumnos • Jóvenes entusiastas • Ver realizados a los alumnos como profesionistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje

Apéndice E: Clasificación de la Información

	Reflexiones sobre el mismo Docente	Reflexiones sobre el Alumno	Reflexiones sobre la Materia/programa	Reflexiones sobre la Institución/sistema
Visita A		<ul style="list-style-type: none"> • Distracciones • Participaciones de los alumnos • Disciplina • Aprendizaje en clases pasadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Materia / Tema • Trabajos, exámenes, calificaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extracurriculares
Visita B		<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos sin interés en la materia • Antecedentes escolares de los alumnos: huecos en el conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Materia / Tema • Información • Material didáctico • Aplicación práctica de la materia • Relación de la materia con otras 	
Visita C	<ul style="list-style-type: none"> • Pasión por la materia 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca de los estudiantes • Participación de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de la materia/práctica • Cuestiones del currículo: trabajos, exámenes, etc. • Evaluación • Programa • Métodos didácticos 	
Entrevista A	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la docencia. Aprende de ella. • Compromiso con la institución • Compromiso con los alumnos • Posibilidad de ayudar a los alumnos a aumentar su interés • Mejorar como maestro 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por parte del alumno • Necesidades del alumno y del grupo • Compromiso del alumno con la materia • Desinterés de los jóvenes por la educación: falta de pasión, de interés. • Actitud del alumno • Comportamiento del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de evaluación • Resultados de la evaluación • Necesidades de la materia • Tiempo para cumplir un programa • Programa • Técnicas didácticas 	

Entrevista B	<ul style="list-style-type: none"> • Retribución: La posibilidad de aprender del maestro, sueldo, reconocimiento social, ofrecimiento de más materias, seguridad • Deseo de aprender de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por los alumnos • Conocimientos previos limitados • Conflictos personales de los estudiantes: emocionales • Necesidades básicas: hambre, sueño, etc. • Inteligencia predominante en el alumno • Contexto del alumno • Capacidad del alumno para elaborar trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de la teoría • Estrategias didácticas • Diseño curricular de la materia • Justificación de la materia • Evaluación • Estrategias didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos grandes • Semestre de la carrera • Corrupción, política, demagogia, burocracia de la institución
Entrevista C	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la docencia • Retribución: oportunidad de aprender • Hacer el bien en los alumnos • Revisar situaciones y adecuarse • Gusto, interés, motivación, vocación hacia la docencia • Mejora continua 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de los alumnos • Valores • Disciplina • Alumnos reflexivos • Motivación del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Materia. Tema • Actividades. Dinámicas 	
Diario A	<ul style="list-style-type: none"> • Razones para dar clases. • Retribuciones que la hacen seguir ahí: satisfacción personal, actualización, experiencia, contacto con la juventud, transmitir experiencia y conocimientos, contribuir a generar cambios • Sacrificios: desveladas, trabajo extra, mala paga 	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés o interés de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas didácticas • Actividades 	

Diario B	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez por parte del maestro • Severidad vs Amabilidad • Motivación personal • Interés en problemas de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca del alumno • Distracciones • Participación de los alumnos • Compromiso de los alumnos con la carrera que eligieron • Lagunas en el conocimiento • Apertura para aprender del alumno • Conocimientos previos de los alumnos (necesidades) • Intereses de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Materia compleja • Actividades sugeridas insuficientes • Diseño de estrategias de aprendizaje • Evaluación • Diseño inadecuado del programa • Actividades adecuadas para incrementar interés en la materia 	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del grupo: grupo numeroso
Diario C	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a enseñar • Enseñar a aprender • Tiempo que invierte • Responsabilidades: puntualidad, disciplina, valores, temas de vanguardia. • Gusto por la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés de los alumnos por el tema 		<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de la institución • Exceso de tolerancia de la institución a los alumnos