



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

La práctica reflexiva y las competencias del docente en una institución privada de
estudios secundarios de San José, Costa Rica

Tesis

que para obtener el grado de:

**Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en
educación superior**

Presenta:

Genny Alexandra Barquero Obando

Asesor tutor:

Mtro. Gerardo Isaac Campos Flores

Asesora titular:

Dra. María José Torres Hernández

San José, Costa Rica

Noviembre 11, 2012

Dedicatoria

Al buen Padre Celestial pues de Él proviene la sabiduría y de su boca el conocimiento y la inteligencia (Proverbios 2:6).

A mis hijas; Tamara y Dafne, por su comprensión y total apoyo, su sacrificio, su amor y sus palabras de motivación.

A mi madre; quien me enseñó la Fe que guía mis pasos, una sobreviviente quien me ha dado un ejemplo de lucha y perseverancia.

Agradecimiento

Agradezco al director del Colegio Montevideo; MBA. Alfredo Mora, por la confianza de abrir sus puertas y brindarme su apoyo para realizar esta investigación.

A los docentes participantes de esta investigación por su colaboración al proporcionarme la información requerida y permitirme el acceso a sus aulas. Gracias por su actitud siempre positiva y dinámica.

Agradezco además a mi profesor tutor, el maestro Gerardo Campos Flores, por su asesoría, su motivación, su disponibilidad e inestimable apoyo durante la elaboración de este proyecto. Sus aportes y recomendaciones fueron de inmensurable ayuda. Mi cariño y admiración.

Resumen

La docencia fue por años concebida como una relación directa y espontánea entre el conocimiento teórico que adquieren los docentes y el trabajo de aula. Sin embargo, la sociedad de hoy en día requiere de una educación que prepare individuos críticos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje. Para lograr este objetivo se debe acoger la preparación profesional del docente dentro de un marco de competencias que involucran no solo el saber epistemológico de la educación sino el desarrollo de habilidades y actitudes. Un docente que posee el conocimiento y la habilidad para manejar y transformar acertadamente la complejidad de las tareas del aula y resolver problemas es uno que se ejercita en la práctica reflexiva; competencia que orienta la acción. El objetivo primordial de este estudio es identificar acciones en las que los docentes del Colegio Montevideo; institución de educación secundaria privada en Costa Rica, ejercen el pensamiento sistémico que promueve la práctica reflexiva; ya sea antes, durante y después del quehacer educativo. Para ello se seleccionó una muestra de seis docentes y a partir de un estudio fenomenológico se pudo estudiar los niveles de reflexión que ejercen de acuerdo a sus años de experiencia profesional. A partir de los resultados se pudo determinar cuáles competencias requieren los docentes de esa institución para desarrollar una práctica reflexiva que a la vez redunde favorablemente en un modelo educativo basado en competencias.

Índice

1. Capítulo 1: Planteamiento del Problema	
1.1. Introducción.....	1
1.2. Antecedentes.....	2
1.3. Problemática.....	6
1.4. Objetivos.....	9
1.5. Justificación.....	10
1.6. Limitaciones de la investigación.....	14
1.7. Conclusión.....	15
Glosario Términos.....	16
2. Capítulo 2: Marco Teórico	
2.1. Introducción.....	17
2.2. La práctica reflexiva.....	19
2.2.1. Concepto de Reflexión.....	19
2.2.2. Niveles de Reflexión.....	25
2.2.3. Elementos de la Práctica Reflexiva.....	28
2.2.4. Tipos De Reflexión.....	30
2.3. La Reflexión y las Competencias Docentes.....	31
2.3.1. Definición de competencia.....	32
2.3.2. La competencia reflexiva	33
2.3.3. Los programas de formación docente y la competencia reflexiva...	34
2.3.4. Las competencias docentes y la práctica reflexiva.....	38
2.3.5. La práctica reflexiva y el modelo basado en competencias.....	41
2.4. Estudios empíricos sobre la práctica reflexiva.....	42
2.5. Conclusión.....	55
3. Capítulo 3: Metodología	
3.1. Introducción.....	57
3.2. Método de investigación.....	57
3.2.1. Fases de la investigación.....	59
3.3. Población, participantes y selección de la muestra.....	61
3.4. Marco contextual.....	66
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	68
3.6. Prueba piloto.....	72
3.7. Procedimiento en la aplicación de instrumentos.....	72
3.8. Análisis de datos.....	75
3.9. Aspectos éticos.....	77
3.10. Párrafo de cierre.....	78
4. Capítulo 4: Análisis de resultados	
4.1. Introducción.....	79

4.2. Introducción a la Carrera Docente.....	81
4.2.1. La reflexión del docente de introducción a la carrera durante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	81
4.2.2. La reflexión del docente de introducción a la carrera durante el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.....	85
4.2.3. La reflexión del docente de introducción a la carrera durante la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.....	87
4.3. Experimentación y Diversificación.....	89
4.3.1. La reflexión del docente de experimentación y diversificación durante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	90
4.3.2. La reflexión del docente de experimentación y diversificación durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.....	94
4.3.3. La reflexión del docente de experimentación y diversificación durante la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	97
4.4. Serenidad y Distanciamiento en las relaciones.....	99
4.4.1. La reflexión del docente en el ciclo de serenidad y distanciamiento en las relaciones durante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	100
4.4.2. La reflexión del docente en el ciclo de serenidad y distanciamiento en las relaciones durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.....	105
4.4.3. La reflexión del docente en el ciclo de serenidad y distanciamiento durante la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	107
4.5. Conclusiones.....	109
5. Capítulo 5: Conclusiones	
5.1. Introducción.....	111
5.2. Fase de planeación.....	111
5.3. Fase de desarrollo.....	113
5.4. Fase de evaluación.....	114
5.5. Frecuencia de la práctica reflexiva.....	118
5.6. Limitaciones.....	118
5.7. Nuevas Ideas.....	119
6. Referencias.....	122
7. Apéndices	
Apéndice A: Registro de observaciones.....	128
Apéndice B: Entrevista a profesores.....	145
Apéndice C: Guía de preguntas para la entrevista.....	171
Apéndice D: Hoja de registro para observaciones.....	173
Apéndice E: Tabla para análisis de información.....	175
Apéndice F: Cartas de consentimiento de los participantes.....	177
Apéndice G: Carta de consentimiento de la institución.....	183
Apéndice H: Currículum Vitae	184

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1. Introducción

El trabajo que se presenta a continuación pretende poner en evidencia la problemática que gira en torno a la calidad de la educación secundaria y las deficiencias que pueden provocarla. Se genera una expectativa dentro del tema de competencias que se han trasladado del campo laboral al campo educativo como una propuesta para la mejora de la calidad. Enmarcado dentro del campo de competencias se encuentra la práctica reflexiva del docente como una alternativa a la crisis cognitiva y de valores que afronta en general el sistema educativo en Costa Rica (Estado de la Educación, 2011). Para implementar la práctica reflexiva también es requisito contar con conocimientos, habilidades y destrezas a la par de principios éticos y morales. Se pretende con esta temática responder a la necesidad de llevar a la educación secundaria una valoración y motivación que conlleven al mejoramiento en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en medio de las expectativas de un modelo innovador que se aplica en la institución donde se llevará a cabo la investigación.

El capítulo uno, Planteamiento del Problema, presenta en primera instancia los antecedentes en materia de competencias para luego abordar la problemática a la que se enfrenta la calidad de la educación en Costa Rica y las soluciones que a partir de la materia en competencias se han propuesto. El problema pone en evidencia la falta de capacitación inicial en los docentes quienes se esfuerzan por poner en práctica un modelo para el cual no han sido preparados, lo cual lleva a justificar el trabajo.

Seguidamente se exponen los objetivos de la investigación y las limitaciones y delimitaciones que podrían entorpecer la investigación.

1.2. Antecedentes

Desde el año de 1997, los países que participan de forma activa en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) lanzaron el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con el fin de evaluar a los estudiantes al final de la jornada escolar obligatoria y poder definir si éstos adquirieron los conocimientos y destrezas necesarios para participar en la sociedad. Esta reforma consistía en dar a conocer un nuevo concepto que respondía a las necesidades de un mundo cambiante y globalizado, en donde el tema principal era proporcionar un marco que pudiera guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias en el entendimiento de que el éxito en la vida de un estudiante depende de una jerarquía mucho más amplia de las mismas. Sin embargo, la importancia de las competencias es un tema que no solo atañe a la formación estudiantil, de hecho las políticas y los esfuerzos de la OCDE en materia de competencias nace a partir de las empresas y sus empleados puesto que desde la perspectiva económica se obtienen mayores beneficios en la productividad y competitividad. Las competencias que ocupan a DeSeCo aplican de igual manera para la labor docente pues la intención de las mismas es dotar a los individuos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; que si bien para el alumno de secundaria son prerrequisitos, para el docente son requisitos para un buen desempeño. En definitiva, con la mercadización de la educación y las demandas de la misma debe estimarse el tema como relevante para los educadores.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo comprende tres grandes premisas. Primero, los individuos deben usar herramientas de manera interactiva que les permitan relacionarse adecuadamente con el ambiente. Segundo, en respuesta a una interacción mundial es necesario contar con las herramientas interpersonales que faciliten la relación con grupos heterogéneos. Tercero, cada vez es más necesario actuar de manera autónoma asumiendo las responsabilidades que se tienen como individuos. Basado en estas bases el proyecto encierra tres categorías de competencias que se interrelacionan y entre todas forman el fundamento para mapear las competencias clave. Sin embargo, el proyecto establece que en este marco de competencias lo más importante es que los individuos piensen y actúen reflexivamente. Se define al pensamiento y a la acción reflexiva como el corazón de las competencias clave. Pensar de manera reflexiva requiere procesos mentales relativamente complejos y que el asunto se convierta en objeto de un proceso de pensamiento. Según la teoría del proyecto la reflexión permite a los individuos pensar en esta técnica, asimilarla y relacionarla con otros aspectos de sus experiencias.

El tema de competencias ha venido consolidándose como el nuevo paradigma de la educación. Si bien se enfrenta un gran reto para diseñar programas basados en competencias, se enfrenta otro de igual magnitud en la identificación y rediseño de las competencias docentes, entre ellas la de práctica reflexiva. La labor de un docente no es solo diseñar sus programas basados en competencias, sino transformarse a sí mismo para ser efectivo en su labor. Según Frade (2009) el educador debe responder a las necesidades de aprendizaje del momento histórico que caracteriza al entorno, de manera que quien aprende se adapte a esas condiciones. El concepto de profesor como

profesional reflexivo o práctico-reflexivo es un concepto actualmente emergente aunque puede encontrar sus raíces en Dewey (1989) quien establecía una diferencia entre “acción reflexiva” y “acción rutinaria”. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación aplicada a la propia acción docente (Pérez, 2000).

La formación de un docente reflexivo radica en el escenario del Proyecto Comenius, concretamente en el proyecto 2.1; programa dirigido a la formación continua del personal docente, cuyo módulo fue denominado “Aprender en y a través de la práctica: profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo”, subvencionado por la Comisión Europea, en Bruselas durante los años 2003 hasta el 2005 (Carandell, Keim, Esteve y Carretero, 2003). Posteriormente los primeros resultados prácticos del proyecto encontraron una aplicación directa en el seno del Plan Marco de Formación Continua 2005-2010 elaborado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y cuyo objetivo era incorporar una línea de formación constructivista. Seguidamente en España se fue adaptando la reflexión como práctica del aula en los programas de formación universitaria para docentes con la finalidad de que se adquirieran costumbres y destrezas para el aprendizaje independiente y colaborativo para que luego pudieran promoverlo en los estudiantes.

En el marco de competencias laborales y educativas, América Latina está teniendo un proceso de replanteo. En el caso de Costa Rica, el Ministerio de Educación Superior inicia en el 2004 la elaboración de un documento para el proceso de transversalidad en el planeamiento didáctico el cual tiene como uno de sus propósitos fundamentales el desarrollo de competencias. Sin embargo, el Tercer Informe del

Estado de la Educación (Parte del Programa del Estado de la Nación, 2011) relata que durante los últimos cinco años se han logrado avances que han colaborado para salir del rezago de las últimas décadas pero vastas áreas del sistema educativo siguen caminando con graves rezagos lo que le significan “pesos muertos” al país. La educación pública de este país se ha enfocado en la cobertura pero no en la calidad, en una compleja organización burocrática a cargo de personas que disputan por el poder y que solo han dejado centros con problemas de infraestructura y ambientes poco agradables, altos niveles de deserción secundaria y de poca estabilidad en materia de aprobación y repitencia. A pesar de los esfuerzos de la última administración y del señor Ministro de Educación por buscar una mejora en la calidad y pertinencia de la educación, no han sido suficientes para plasmar con éxito innovaciones profundas.

Según el informe, no se puede hablar de metodologías y contenidos atractivos. Por ende, el tema de competencias y de práctica reflexiva está lejos de la realidad de la educación pública nacional. Parte de la deficiencia en materia de reflexión se debe a la ausencia del tema en los programas universitarios para formación de formadores. Apenas en el año 2011 se presenta en Costa Rica una ponencia en el tema de docencia reflexiva en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa, realizado en la Universidad de Costa Rica. Se hacen esfuerzos por capacitar a los maestros, pero en ocasiones fuera de un contexto, de políticas, estrategias y programas de formación basados en investigación. Pareciera que la capacitación se limita a la revisión teórica de algunos temas que se ponen de moda, por lo que los recursos invertidos no han mostrado coherencia con la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes ni con los cambios en la mejora de la gestión educativa. Las entidades encargadas de la

educación media parecen tener la intención de refundar los sistemas educativos nacionales pero la lentitud en el proceso y la falta de capacitación docente no permite satisfacer los desafíos a la educación. Al mismo tiempo, numerosas instituciones privadas de educación secundaria, han iniciado un proceso de renovación con la finalidad del mejoramiento de la calidad, la equidad y la eficiencia del conjunto del sistema educativo; tomando así ventaja en un mercado educativo de calidad.

1. 3. Problemática

Desde los albores de La Conquista, Costa Rica estuvo ligada a la educación pero no es sino hasta el siglo XVII que da inicio la educación privada, sin embargo, no es sino hasta la Constitución de 1869 que se establecen las bases de este tipo de enseñanza, siempre bajo la inspección del gobierno. El estado le daba prioridad a la educación pública primaria y el concepto de la educación secundaria era simplemente eso “secundario”, pues se consideraba innecesaria para lograr la finalidad educativa de la época, la cual era “formar ciudadanos para vivir en un país libre y democrático” (Quesada, 2003, p.5). Sin embargo, a finales del siglo XIX el estado es dominado por los liberales; quienes asumen el poder sobre las instituciones, la economía agroexportadora se intensificaba en el país y se agudizaba la división social. Toda esta situación social dio pie para que los hijos de los cafetaleros demandaran una educación exclusiva y es así que entre los años 1915 y 1930 los colegios privados toman fuerza para satisfacer las necesidades de una educación que hasta hoy demanda una calidad exclusiva.

Hoy en día es una creencia social que los jóvenes que asisten a colegios privados tienen un mejor rendimiento académico que les hace más fácil avanzar socialmente y obtener buenos empleos en un mundo crecientemente competitivo donde según Lozano

y Burgos (2007, p. 81) “las crecientes demandas del contexto socioeconómico conducen a enfocarse a la necesidad de desarrollo del capital humano, campo en el que la educación adquiere gran relevancia”. Actualmente en Costa Rica existe gran preocupación por parte de las familias con respecto a que sus hijos estudien en escuelas privadas ya que, consideran que así sus hijos tendrán la oportunidad de contar con una gran variedad de recursos que le permitirán desenvolverse y ser competitivos en el mundo laboral. En el país hay más de 200 colegios privados y todos se suman a la lucha por el mejoramiento de la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema educativo. Es bajo esta premisa, que nacen ideas de innovación y replanteamientos congruentes con las demandas de una nueva educación.

Aunque los objetivos tradicionales de la educación aún siguen vigentes, en las últimas décadas se han producido cambios que han generado nuevas necesidades y demandas a los sistemas educativos; cambios en la organización y en los comportamientos sociales; en la estructura familiar, en el rol de la mujer, cambios en las tecnologías de producción, en las tecnologías de información. Se han producido cambios en los modos de producción y transmisión del saber y del conocimiento, como consecuencia del rápido desarrollo de la denominada sociedad de la información del conocimiento (Ranson, 1994). Como consecuencia de todos estos cambios se han ido reestructurando los sistemas educativos, el énfasis en los contenidos que se deben transmitir se ha ido desplazando hacia las habilidades, las actitudes, las competencias y las capacidades básicas. Un nuevo aprendizaje que sobrepasa a la enseñanza y donde se reitera el uso de aprender a aprender. El aprendizaje busca convertirse en un término que va más allá de la simple memorización de términos y que motiva al aprendizaje

permanente. Todo esto se ha visto reflejado en las tendencias educativas y en las modificaciones del currículo que practican las instituciones de enseñanza de la última década.

La institución en donde se llevará a cabo esta investigación es un centro educativo privado cristiano sin fines de lucro, reconocido por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y acreditado internacionalmente por la *International Christian Accrediting Association* (ICAA). En su misión por formar ciudadanos solidarios y capacitados para construir una mejor sociedad, la dirección general ha elaborado un nuevo planeamiento estratégico para los años 2012 – 2014 que propone un modelo educativo basado en competencias. La misión de formar sujetos de manera integral se sustenta en los cuatro pilares para la educación de este milenio que propone Delors (1996); aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. No obstante, hay una disyuntiva entre los objetivos del modelo y la formación del docente, como menciona García (2002) para enfrentarse a los cambios y transformaciones se necesitan profesores bien formados. A través del desarrollo de un programa de capacitación sobre procesos de innovación y habilidades críticas pretenden motivar, concientizar y preparar al personal docente para que en conjunto con las otras áreas del modelo educativo se logre una educación de calidad. Lo anterior conlleva a la necesidad de evaluar el actuar del docente en el desarrollo de sus competencias y el desempeño de su labor bajo un esquema innovador mediante prácticas reflexivas.

El proceso de formación de competencia reflexiva en la práctica docente es una necesidad para hacer más eficiente la enseñanza-aprendizaje en un modelo educativo por competencias. La reflexión fortalece a los docentes a fin de que cumplan mejor con sus

funciones, pero sobre todo constituye una herramienta para que perfeccionen su práctica de la enseñanza y sean mejores profesionales, más competentes y más sensatos. Los docentes deber ser provocadores de dilemas y de cuestionamientos que los lleven a la indagación, a la construcción del conocimiento que propicie la toma de decisiones bien fundamentadas y que promuevan estudiantes reflexivos y críticos (Brubacher, Case y Reagan, 2000). A partir de este panorama se plantea ¿cuáles competencias requieren los docentes de una institución de secundaria privada en San José de Costa Rica, para desarrollar una práctica reflexiva que a la vez redunde favorablemente en un modelo educativo basado en competencias?

1.4. Objetivos

El pensamiento sistémico proporciona una visión de la realidad en todo su espectro y permite vislumbrar los múltiples elementos que la componen y cómo éstos se interrelacionan. Si se considera que para ejercer una práctica reflexiva se debe concebir el pensamiento orientado a la explicación por las causas entonces se puede partir del pensamiento sistémico que, desde el punto de vista de Senge (1990), le puede proporcionar al docente una manera diferente de enfocarse. Es necesario entonces determinar si los docentes están en capacidad de percibir los problemas de manera holística, buscando armar e interpretar el rompecabezas de relaciones que intervienen en el mismo. Definir si sus conocimientos, habilidades y destrezas permiten dar seguimiento a los acontecimientos y adversidades a través de procesos dinámicos y con planteamientos interdisciplinarios que perciban no solo el campo cuantitativo sino cualitativo de los aspectos que considera. Es menester definir si los procesos que elaboran los docentes para la toma de decisiones están influenciados por la apertura de

pensamiento o por acciones determinadas, poco reflexivas y preconcebidas que cierran el paso a la imaginación, a la creatividad y a la innovación.

El objetivo general de esta investigación es identificar acciones en las que los docentes de una institución de secundaria privada en Costa Rica ejercen el pensamiento sistémico que promueve la práctica reflexiva; ya sea antes, durante y después del quehacer educativo.

1.4.1 Objetivos específicos:

- a. Identificar en los docentes las competencias requeridas para ejecutar la práctica reflexiva.
- b. Determinar el nivel de reflexión que practican los docentes,
- c. Determinar las competencias que ameritan los docentes de acuerdo a sus años de experiencia para desarrollar la práctica reflexiva en un modelo educativo basado en competencias.
- d. Identificar en los docentes los elementos que estimulan la práctica reflexiva y su desarrollo.

1.5. Justificación

En este mundo cambiante los profesionales deben ser preparados de manera que puedan enfrentarse a un sector productivo altamente competitivo pero además deben convertirse en individuos que aprenden constantemente y continuar en un proceso de perfeccionamiento si desean permanecer vigentes en el mercado (Schön 1998) es por esto que la educación debe asumir el reto de formar estudiantes con capacidades de auto aprendizaje, de investigación constante, de pensamiento crítico y transformarlo en un profesional reflexivo. El dilema es formar estudiantes reflexivos en ambientes

educativos nacionales, donde la función docente ha sido la de un mediador del conocimiento y no un generador del mismo. El rol del profesor no puede ser el mismo, debe adaptarse a la finalidad de la escuela; la cual tampoco puede disociar esa finalidad de las competencias que requieren los profesores para dar respuesta a la misma (Perrenoud, 2001). El docente debe ser entonces un profesional reflexivo y comprometido con la tarea que le demanda una educación de calidad que permita a los educandos adquirir las competencias para la solución de problemas económicos, sociales, culturales y políticos que aquejan a la sociedad.

La formación docente universitaria ha sido reforzada en qué enseñar y no en cómo enseñar, si bien existen algunos cursos de metodología o didáctica no han sido suficientes para la adquisición de competencias requeridas para manejo y control del ambiente psicosocial del aula; manejo de grupos, toma de decisiones, elaboración de juicios, resolución de conflictos y algunos otros que se tornan difíciles en particular en los primeros años de labor.

La práctica reflexiva es una competencia del campo de la enseñanza que pretende preparar a los docentes en las habilidades cognitivas, didáctico- pedagógicas, éticas y morales requeridas para lograr resultados efectivos y trascendentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ejercicio de la práctica reflexiva permite a la vez formar educandos reflexivos que saben ajustarse a un mundo en continuo cambio y a la vez tomar conciencia de la necesidad que conlleva en algunas ocasiones el ser parte del cambio. Es una práctica que permite a los educadores reflexionar antes, durante y después de la acción educativa, lo que le permite tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes en cuanto a las acciones que repercuten en la vida estudiantil. Según

Brubacher, Case y Reagan (2005) este tipo de decisiones son las que redundan en una buena enseñanza.

Por otro lado, Villalobos y Cabrera (2009) sostienen que los docentes que ejercen la práctica reflexiva son capaces de comprender mejor a sus alumnos y de atender sus necesidades y sus múltiples diferencias. Hoy en día los criterios y leyes de igualdad y equidad demandan la atención y comprensión de la diversidad no solo étnica sino socioeconómica e intelectual. En una sociedad tan heterogénea es necesario que los docentes reconozcan a través de la reflexión su responsabilidad no solo en las acciones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y el entorno sino ante su capacidad de tolerancia. Un docente reflexivo se adapta y se ajusta a las diferencias a través del razonamiento crítico y resuelve los conflictos bajo un marco de respeto que carece del autoritarismo que por años ha caracterizado la función docente. Estos autores también afirman que la práctica reflexiva le permite al docente alejarse de la rutina lo cual permite una educación en constante evolución donde él es solo un facilitador del aprendizaje que genera ambientes participativos y colaborativos.

La práctica reflexiva permite romper la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción de aula, de la investigación, del acervo de experiencias vividas, de las narraciones o experiencias que contextualizan las experiencias vividas en el aula, de la interacción y participación equitativa y diversa de todos los elementos de la comunidad educativa, del diálogo; que según describe Freire (2005) debe estar basado en el respeto y en el entendido de que los seres humanos podemos aprender unos de otros. Quizá unos de los elementos más importantes en la práctica reflexiva es el elemento crítico que obliga a tener presente la dimensión ética y

personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea. En este paradigma reflexivo el maestro se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que las construye a medida, para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso.

Como bien lo mencionan Villalobos y Cabrera (2009) el objetivo de la práctica reflexiva es alcanzar un conocimiento y una profunda reflexión para valorar las alternativas educativas sino para tomar acciones con el fin de mejorar continuamente la labor docente. Significa crecer y expandirse de manera continua y abrir un rango de respuestas a las situaciones de clase brindando así un ambiente dinámico en el salón de clases donde se observa, se planifica, se actúa, se reflexiona y se adapta; para luego reiniciar el ciclo. Las competencias docentes y en particular la competencia reflexiva en el sistema educativo es un agente de vital importancia en la flexibilidad de los sistemas educativos, en las nuevas formas de organizar el trabajo, en la formación basada en competencias, en el aumento del interés tanto docente como estudiantil, en la realización de la práctica proveniente de la teoría. El aprendizaje reflexivo vinculado a la experiencia profesional se convierte en una pieza clave en la adquisición y el desarrollo de competencias que conduce a la calidad educativa que demanda la sociedad del conocimiento.

1.6. Limitaciones de la Investigación

Al llevar a cabo una investigación siempre se encuentran restricciones propias de la investigación o del sujeto investigador. En cuanto a las limitaciones del estudio se puede prever de manera anticipada que el tema mismo de la investigación es casi que desconocido en el ámbito nacional. Apenas se vislumbran los primeros aportes por parte de la Universidad de Costa Rica, una de las pocas instituciones estatales con programas de investigación e innovación educativa. En Costa Rica, no solo se desconoce el tema en cuestión sino que se carece de bibliografía, de publicaciones y de estudios al respecto en todo el territorio nacional. Las primeras ponencias que hizo la Universidad mencionada hacen referencia a estudios que recientemente se desarrollaron en México.

No solo se carece de información en cuanto al tema de práctica reflexiva, sino en general acerca del tema de competencias. Si bien es cierto los programas del estado en materia educativa están tratando de implementar un currículo interdisciplinario basado en competencias, gran cantidad de docentes no saben ni siquiera aún cómo implementar dicho programa. No existen aún ni regulaciones ni evaluaciones sobre dichos programas. La literatura en tema de competencias es escasa y no hay reportes de investigación que permitan medir o hacer comparaciones al respecto. La literatura en temas de competencias está muy influenciada por competencias profesionales para competitividad empresarial pero que se salen del marco educativo.

A pesar de la apertura de la institución donde se llevará a cabo la investigación, se maneja un poco de incertidumbre entre el personal docente quienes están en un proceso de cambio. Como es natural ante este tipo de acontecimientos hay apertura y motivación en algunos miembros del personal pero también una dosis de resistencia. La

investigación puede causar mayor nivel de estrés en algunos docentes y verse influenciada por el clima laboral.

1.7. Conclusión

La práctica reflexiva es la capacidad para reflexionar antes, durante y después de las acciones, pretende a través del pensamiento crítico y la auto reflexión, dar una interpretación; más que una explicación a lo que sucede alrededor. De esta manera es que la práctica reflexiva permite entender el mundo interior y exterior y proceder a tomar decisiones coherentes para solucionar los problemas y generar un mundo de continuo aprendizaje.

La práctica reflexiva, más allá de ser una buena práctica para la mejora individual y el desarrollo profesional, es una manera de evaluar el estado actual de las acciones humanas y las situaciones sociales. El pensamiento crítico se plasma en acciones prácticas, pero no es una labor que se debe desarrollar de manera aislada, el trabajo colaborativo es determinante para lograr los objetivos que se proponen para alcanzar la misión y visión institucionales. Por esta razón es que se pone cada vez más énfasis en la preparación del liderazgo y la necesidad de los mismos por adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar la práctica reflexiva como una solución a las demandas de una educación de calidad y una sociedad del conocimiento.

Glosario de Términos

Actitud: disposición que se tiene para hacer las cosas; incluye interés, motivación, y el valor que la persona le asigna, así como la norma social que se aplica.

Cognitivo: proceso para conocer algo; involucra los conocimientos y las habilidades del pensamiento (Frade, 2009).

Competencia: capacidad adaptativa cognitivo-conductual para desempeñarse frente a las demandas que se presentan en contextos diferenciados con distintos niveles de complejidad. Es un saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad (Frade, 2009, p.13).

Desempeño: proceso cognitivo-afectivo y sociocultural en el cual el sujeto define una meta final que logra al realizar una serie de acciones, involucrando su pensamiento, conocimiento y emoción, es un producto cognitivo (Frade, 2009, p.13).

Destreza: automatización del uso del conocimiento; se usa lo que se sabe de manera automática. Puede ser motriz o cognitiva (Frade, 2009, p.14).

Habilidad de pensamiento: verbo mental, acción cognitiva realizada por el sujeto con el conocimiento que se tiene y el cual utiliza con diferentes fines (Frade, 2009, p.15).

Práctica reflexiva: es aquella reflexión que se centra en los propios procesos mentales del que aprende o del que enseña y, toma conciencia de ellos, reorienta y autorregula los respectivos procesos realizados.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1. Introducción

Para nadie es un secreto que la era que se vive camina y sigue caminando hacia algo más allá de lo moderno, postmoderno, una era con tendencia hacia una mayor globalización que conlleva a modificaciones cada vez más frágiles, de las sociedades y las culturas. Esta tendencia al cambio ha llamado a la educación a replantear su estructura, su esquema, su propia funcionalidad. Se le ha asignado a la educación el cometido y la responsabilidad de preparar a la humanidad para enfrentar el cambio pero además debe hacerlo dentro de los márgenes de excelencia y los niveles de competitividad requeridos para encajar en los parámetros que el mismo establece. Es un tiempo retador para la educación, con un horizonte poco claro que no puede perder de vista el sentido de la misma como un valor social y como un bien público.

La educación se reviste hoy de nuevos modelos educativos, nuevas estructuras organizacionales, nuevos programas, nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Los currículos tradicionales se han transformado y se han vuelto más complejos, debido a que se han añadido nuevas tendencias como la formación en idiomas, uso de nuevos recursos materiales y tecnológicos etc. (López, 2002) todo en un intento por satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento.

Tras este cúmulo de transformaciones se le exige más a los docentes y se proponen alternativas para el cambio. Sin embargo, el cambio de una situación educativa no puede darse a través del simple uso de la información, ni siquiera empleando el conocimiento que proviene de la investigación, sino que es indispensable "la reflexión y

toma de decisiones responsables en y sobre la acción" (Maciel, 2003, p. 2). Igualmente las prácticas educativas desde los años setenta y ochenta se basan en un nuevo lenguaje educativo que se reviste de teorías o propuestas que pretenden de una manera u otra, mejorar la educación.

Uno de los términos que busca enriquecer la función educadora es la práctica reflexiva, entendiéndola como un factor que podría coadyuvar en el proceso de transformación que requieren los docentes en el papel de formación de profesionales competitivos. Como lo menciona Martínez (2004), el pensamiento y la acción forman parte de un continuo sobre el cual se puede construir una nueva educación. El término reflexión es particularmente importante dentro del mundo de conceptos que se utilizan en psicología o en sociología pero también en el área educativa, pues es preciso en la configuración del conocimiento como proceso que se antepone a la toma de decisiones y por otra parte es un elemento fundamental en la rama de investigación educativa. ¿Qué es entonces la reflexión? Según el diccionario de la Real Academia Española esta se define como "considerar nueva o detenidamente algo". Esta definición es consistente con los reparos para la toma de decisiones que los docentes realizan desde el marco de sus experiencias.

Es el objeto de este estudio conocer la relación entre la madurez profesional de los docentes y el ejercicio de la práctica reflexiva, no solo para comprender e interpretar su relación sino para marcar pautas que induzcan al mejoramiento y perfeccionamiento de su ejecución. Se pretende ahora tener un acercamiento a las investigaciones y la teoría existente que proporcione un poco de luz sobre el tema para comprender como éste podría influir positivamente sobre un modelo educativo basado en competencias.

2.2. La Práctica Reflexiva

Cuando se habla de práctica relacionada al concepto de reflexión ésta hace referencia a la práctica educativa, es decir una praxis que trasciende las funciones del docente, pues no se relaciona solamente a lo que acontece dentro del aula sino que se desarrolla en todos los aspectos de la vida profesional docente dentro del marco escolar. Sin embargo no se puede pasar por alto que la práctica en términos de docencia incluye varias dimensiones que se vinculan de manera compleja. La práctica envuelve una interacción dinámica e indisoluble entre profesores, alumnos, padres, administradores escolares, familias y vida personal. Una relación compleja que se realiza en todos los momentos y lugares de la interacción educativa; antes, después, y durante el proceso de enseñanza; dentro o fuera del aula.

La práctica reflexiva es éste accionar que se menciona aunada a la reflexión, una interrelación entre la práctica y la reflexión. Como bien lo señala Paulo Freire (2005); uno de los grandes pedagogos de todos los tiempos, la reflexión que no conduce a promover acciones y a transformar lo existente, es estéril. En otras palabras se queda en un simple discurso sin intencionalidad. Algunos docentes viven este círculo vicioso en el que reflexionan pero no actúan, hasta que algunos, a veces muy tarde, se percatan de que cometieron muchos errores y que nunca mejoraron su función docente o incluso que esto los condujo al fracaso profesional.

2.2.1. Concepto de Reflexión

A partir de los años sesenta se presenta un enfoque de reflexión desde una perspectiva descriptiva – narrativa para la resolución de problemas, pero básicamente técnico. Esta teoría no abordaba aspectos como la experiencia o los contextos donde se

desarrollaba la tarea docente por lo que proporcionaba información de carácter meramente psicológico. Dentro de esta corriente la reflexión se caracteriza como una modalidad de investigación- acción que surge a partir de los estudios de Habermas (1982) y su teoría del conocimiento.

La teoría de Habermas propone la auto-reflexión como un concepto de significado físico que la define como mirarse hacia adentro y juega un papel preponderante en la introspección. La propuesta tiene la ventaja de que ofrece la oportunidad de crear imágenes de manera instintiva con relación a determinadas situaciones y actuaciones desarrollando así una inteligencia intuitiva que más adelante da lugar al razonamiento. Habermas propone entonces que la reflexión; donde se conjuga el conocimiento y los intereses, es una indagación permanente y provocada que permite a los individuos una meditación constante. Estos procesos mentales son los que conllevan a la transformación de los individuos, de las organizaciones y las sociedades.

La reconstrucción racional que propone Habermas potencializa la práctica reflexiva al ofrecer posibles oportunidades de acción en el futuro. Así concebida la práctica, conlleva al mejoramiento de los programas de formación de formadores y de la autonomía docente. Igualmente contribuye a emitir juicios de valor bien informados, con mayor sensatez, y una toma de decisiones más asertiva. Unificando las ventajas se puede afirmar que conduce entonces a la realización individual y grupal y por ende al bienestar social.

Si se enmarca la reflexión en un contexto educativo, Marrero (1991) también expone la reflexión como un mecanismo que se adquiere a partir de la teoría del conocimiento y de las creencias de los docentes. Para otros autores la reflexión no

produce conocimiento sino que es una forma de conocimiento como tal. Sin embargo el término reflexión y las aproximaciones al elemento de acción reflexiva ya habían sido tratados por Dewey (1933). De hecho, la literatura reconoce que la reflexión introspectiva no es una idea nueva pues tiene su origen en el pensamiento de John Dewey (Sparks-Langer y Colton, 1991; Brubacher, Case y Reagan, 2000).

Dewey; filósofo de la educación, describe cómo se llevan a cabo los procesos del pensamiento y de la indagación a la vez que presenta el rol que juega la reflexión en el desarrollo de la educación. Explica, que el proceso de reflexión es una combinación de la teoría que un educador conoce aunada al análisis lógico. Sin embargo, para Dewey la verdadera reflexión se realiza cuando el educador se enfrenta con situaciones o problemas educativos reales y que debe resolver de manera racional. La reflexión es un don de la mente humana que permite a los individuos un conocimiento no solo de su ser interior sino de las acciones que lo gobiernan. La reflexión permite explorar y reconocer las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción.

Seguidos a los trabajos de Dewey, se menciona a Donald Schön, quien realizó una tesis sobre el trabajo de Dewey luego de doctorarse de la carrera de filosofía en la Universidad de Harvard (Cassis, 2011). En este mismo artículo Schön hace notar que las personas adquieren a lo largo de sus vidas un saber que no pueden explicar, un “conocimiento procedimental” o saber hacer, que se adquiere por la necesidad de dar respuesta a una demanda o para alcanzar una meta. Según Schön (1983), el verdadero aprendizaje de la función docente proviene de la acción y la reflexión a la que éste se enfrenta al resolver los problemas diarios. El ser humano busca alternativas o

estrategias para lograr el cometido aunque después no puede explicar cómo lo logró, es un conocimiento tácito que denomina conocimiento en la acción.

La reflexión es una manera de acomodamiento que el individuo genera mientras piensa, actúa y reorganiza lo que está haciendo, sin dejar de hacerlo. Hay otros pensadores que se han avocado al pensamiento reflexivo sin embargo no es sino a partir de Donald Schön que los investigadores y practicantes del mismo hacen uso del término como tal. (Sparks-Langer y Colton 1991; Brubacher et al, 2000). La reflexión es por tanto un proceso de estructuración de las distintas apreciaciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos de la actuación humana. Pérez (1987, p.97) aporta al respecto que:

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento puro, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

La reflexión aunada a la docencia se convierte en el término de práctica reflexiva. Es básicamente una herramienta de las que se puede valer un docente para enriquecer su profesión y por ende su desempeño, la práctica es tomar las experiencias como punto de inicio para empezar a aprender, es el puente que une el conocimiento aprendido en el entrenamiento que como profesionales de una carrera se adquiere con la práctica real de la docencia. Para Killion y Todnem (1991) la práctica reflexiva

significa revisar los actos, las decisiones y los productos poniendo énfasis en el proceso que se realizó para alcanzarlos. La práctica reflexiva envuelve un razonamiento consciente de las situaciones del aula que permiten una toma de decisiones consciente.

A continuación, se presentan algunas definiciones que fueron retomadas por Villalobos y de Cabrera (2009) relacionadas con la práctica reflexiva y que se ubican en la literatura de las dos últimas décadas:

- Un diálogo de pensamiento y acción a través del cual adquirimos más destrezas (Schön, 1987).
- Un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas (Cruikshank y Applegate, 1981).
- Una forma de abordar la investigación que involucra un compromiso personal orientado hacia el aprendizaje y mejoramiento continuo (York-Barr, Somniers, Olieri y Montie, 2001).
- La práctica de analizar acciones, decisiones o productos enfocándose en el proceso (Killion y Todnem, 1991).
- Una orientación crítica y cuestionadora y un profundo compromiso hacia el descubrimiento y de la información relacionada con la calidad de la acción delineada de un profesional (Bright, 1996).
- La disposición para aceptar responsabilidades en la práctica profesional (Ross, 1990).
- Un proceso sistemático y comprensivo de recolección de información enriquecido por el diálogo y el esfuerzo colaborativo (Osterman y Kottkamp, 2004).

- El uso de niveles de pensamiento de orden superior, tales como la exploración crítica y la metacognición, las cuales nos permiten ver más allá de comportamientos y hechos aislados y percibir un contexto más amplio para lograr una comprensión de esos comportamientos y hechos (Hatton y Smith, 1995).
- La capacidad para pensar de manera creativa, imaginativa y, eventualmente, autocrítica acerca de la práctica pedagógica (Lasley, 1992).
- Un proceso continuo de examen y refinación de la práctica docente, centrada de manera variable en los contextos personales, pedagógicos, curriculares, intelectuales, sociales y/o éticos asociados con el trabajo profesional (Cole y Knowles, 2000)

La pedagogía basada en la práctica reflexiva conlleva a una toma de decisiones para la resolución de conflictos crítica y razonada. Por otro lado la reflexión establece relaciones entre las prácticas pedagógicas y el entorno sociopolítico, cultural y social. De manera que la formación juega un rol democratizador que además produce el establecimiento de jerarquías y privilegios de la vida social del aula. Paulo Freire (2005) propone una pedagogía crítica que favorece los procesos de indagación, opuestos a los procesos de imposición del conocimiento; donde los alumnos son considerados un “sistema bancario” con la cuenta vacía, en donde el profesor que “lo sabe todo” deposita sus conocimientos.

Esta ideología de la opresión en donde el docente enseña y el alumno aprende, el docente habla y el alumno escucha, el docente ordena y el alumno obedece, el docente oprime con sus acciones y sus palabras y el alumno es oprimido; no responde a la necesidad de formar individuos capaces de tomar decisiones por sí mismos, capaces de resolver conflictos, capaces de orientar su propia formación y de reflexionar de manera

crítica pues han sido orientados en la pasividad de la opresión. Los educadores deben entonces abocarse a reflexionar sobre la práctica, en la práctica y durante la práctica para crear, a través del diálogo, una relación crítica y reflexiva entre sus estudiantes

En resumen, la educación es un sistema complejo que involucra la consideración de múltiples elementos constituyentes tanto al interior de las personas, del aula, del centro educativo como al exterior de las mismas. La reflexión no es el ejercicio de una práctica desordenada que surge de las experiencias. Es una actividad en constante movimiento, que permite obtener conocimiento y comprender el oficio de la educación de manera contextualizada para basar las acciones futuras.

2.2.2. Niveles de Reflexión

Como ya se ha evidenciado, la literatura supone una vasta gama de definiciones con respecto a la terminología de reflexión, práctica reflexiva, pensamiento reflexivo y otros. Igualmente son variados los autores que contemplan tres niveles de reflexión; (Day, 1993; Farrell, 2004; Handal y Lauvas, 1987; Jay y Jonson, 2002; Larrivee, 2004; Van Manen, 1977). Si bien es cierto, algunos difieren en cuanto a la asignación del nombre que le dan a cada categoría, todos concuerdan en la superficialidad o en la profundidad que determina cada uno de los niveles; un nivel inicial, un nivel más avanzado y un nivel profundo o superior de reflexión. Habiendo entendido el término de reflexión, se puede hablar de los tres niveles jerárquicos de reflexividad que propone Van Manen (1977) y que se vinculan a la acción docente; reflexión técnica, práctica y crítica.

La reflexión técnica se ubica en el primer nivel de reflexividad y está asociada a la aplicación efectiva de las habilidades y conocimientos técnicos por parte del docente. Esta reflexión se enfoca primordialmente en dos necesidades básicas de su tarea docente;

primeramente en las estrategias didácticas que se utilizan dentro del aula para dar respuesta a los requerimientos que expone cada uno de los alumnos y alcanzar el conocimiento. Posteriormente se reflexiona en los logros alcanzados por los alumnos.

En la reflexión práctica, o segundo nivel de reflexividad, el docente reflexiona sobre las premisas contenidas en las prácticas específicas del aula así como sobre los efectos del uso de metodologías, de ciertas estrategias y recursos como facilitadores del aprendizaje. En otras palabras el docente toma en cuenta tanto los fines como los medios de la educación. En este nivel los docentes aplican los criterios educativos o la teoría a su práctica con la intención de tomar decisiones sobre los asuntos pedagógicos dando de este modo un sentido más personal a su tarea docente. A este nivel de reflexión los docentes son capaces de determinar si hay consistencia o disonancia entre lo que creen y lo que hacen entre la teoría y la práctica (Weinstein y Evertson, 2006).

En el tercer nivel de reflexividad o reflexión crítica, el docente ya no solo se cuestiona sobre situaciones técnicas o prácticas sino morales, éticas y normativas que se relacionan directa o indirectamente con el aula. Los docentes reflexionan sobre el impacto que sus acciones impregnan en las normas sociales, las creencias, principios y valores que los alumnos adquieren en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido Brubacher et al. (2000, p. 39) cita a Judith Irwin (1987 p. 5) para explicar a qué se refiere la reflexión crítica:

Esto incluye el interés por la justicia, la equidad y la satisfacción de propósitos humanos relevantes dentro de la problemática social en su conjunto. Un maestro que reflexiona a ese nivel será capaz entonces no sólo de tomar decisiones que beneficiarán a la larga el desarrollo de los alumnos del aula, sino de contribuir a la política educativa más allá de su aula individual.

Por otra parte Villalobos y de Cabrera (2009, añaden que la reflexión crítica; nivel superior de reflexión, le agrega otras dimensiones a la formación.

- El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que los docentes traen a la labor educativa.
- Una atención juiciosa acerca de las implicaciones éticas y de las consecuencias de ciertas prácticas en relación con los estudiantes y su aprendizaje.
- Una búsqueda acerca de la forma en que las prácticas educativas y otras relacionadas con el salón de clases, contribuyen a la equidad social y al establecimiento de una sociedad justa.
- El desarrollo de una mayor conciencia o sabiduría que vayan más allá del contexto educativo inmediato y que incluya el respeto por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social.

La reflexión crítica juega un rol importante pues es la que determina en gran medida la evaluación de las acciones que influyen en la vida política, social y ética de las personas y que al fin y al cabo forman o deforman a las personas y por tanto a la sociedad.

Los tres niveles de reflexión pueden relacionarse mutuamente pero también se ejercitan o se plasman en la práctica docente dependiendo en cierta medida del nivel de madurez o experiencia académica del docente, las cuales Van Manen clasifica desde principiante hasta experto o docente guía. Además de Van Manen, hay otros autores que comparten su pensamiento en la categorización que ellos hacen de los niveles de práctica reflexiva; Grimmet, Mackinnon, Erickson y Riecken (1990) con sus modalidades de técnica, deliberativa y dialéctica. Wellington y Austin (2006) proponen cinco niveles u orientaciones; inmediata, técnica, deliberativa, dialéctica y transpersonal. Todas las

perspectivas hacen pensar que lo importante es reflexionar en todos los tiempos del quehacer educativo y comprender que la reflexión se debe considerar no solo como proceso sino como contenido del quehacer profesional.

2.2.3. Elementos de la Práctica Reflexiva.

Sparks- Langer y Colton (1991) enlistan 3 elementos importantes en el pensamiento reflexivo; el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo. El elemento cognitivo describe como los profesores procesan la información para la toma de decisiones. El elemento crítico apunta al contenido que dirige el pensamiento y los aspectos morales y éticos de la justicia social. El elemento narrativo se refiere a las interpretaciones que los propios docentes hacen de los acontecimientos que suceden en el contexto de sus labores. Shulman, citado en Sparks – Langer y Colton (1991) mencionan aspectos que los docentes deben contemplar en el área cognitiva:

1. Conocimiento de los contenidos o la materia.
2. Conocimientos de la metodología educativa y la teoría.
3. Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.).
4. Conocimiento de los alumnos/as y sus características.
5. Conocimiento del contexto educativo donde se desenvuelve.
6. Conocimiento de la misión, la finalidad y los objetivos de la educación

El elemento cognitivo también indica cómo se organiza la información. Un modelo de actualidad propuesto defiende que la información es organizada dentro de una cadena o una red de hechos, conceptos, generalizaciones y experiencias; llamadas “*schemata*” (Sparks-Langer y Colton, 1991). Estos “*schemata*” son los que permiten una comprensión del mundo y permiten el acopio y el acceso a la información. Los mismos

autores concluyen que los esquemas de los docentes expertos deben aprovecharse y enseñarse a los docentes más novatos.

El elemento crítico pone su énfasis en cómo los docentes toman las decisiones, poniendo énfasis en los factores que determinan o dirigen los pensamientos tales como las creencias, las experiencias, los valores y las metas. Los aspectos éticos y morales de la compasión y la justicia social son tomados en cuenta. Según Zheichner y Liston (1996) y en éste nivel los profesores se cuestionan acerca de lo que hacen y cómo esto influye en el ambiente o en los parámetros de justicia y equidad. El profesor es entonces capaz de reflexionar sobre sus alumnos y tomar en cuenta que “no existen los alumnos, ni el “alumno tipo”. Existen alumnos concretos de carne y hueso, con nombre y apellido, con una historia, una familia determinada, unas circunstancias específicas (...) Con una misión en la vida” (Pérez, 2004 p.144). Entendiendo esto se puede asimilar entonces que el elemento moral juega un rol preponderante en la formación de los individuos y de las sociedades.

El elemento narrativo que contempla la práctica reflexiva se refiere al relato que hacen los docentes sobre su experiencia. Según Sparks-Langer y Colton (1991) los participantes de la narración construyen y reconstruyen los acontecimientos con el fin de comprender e interiorizar el aprendizaje que pueda dejar la experiencia. Estos autores hacen notar que la importancia del elemento narrativo en la práctica reflexiva es que permiten a los lectores adentrarse y conocer las causales que motivan las acciones de los profesores y visualizar la complejidad que encierra el actuar diario de la vida educativa. El estudio de tales casos también brinda a los docentes, posibles alternativas para la resolución de conflictos o eventos. Torres M.J. (2010, cap.9, p.

196) citando a Biddle, Good y Goodson expresa que;

La narrativa es una forma de conocimiento que sustituye a un autoconcepto organizado y ordenado en el tiempo, ya que las trayectorias profesionales y la vida son unificadas por el impulso narrativo en la medida en que su carácter episódico y contingente está subordinado al sentido que se les puede dar por sus relaciones y su significado a largo plazo.

A través de las narraciones, los docentes pueden estampar las concepciones adquiridas en el largo de su función profesional; concepciones que surgen de las prácticas sociales, de la necesidad de adaptación de los individuos, de las realidades culturales, concepciones que surgen del diálogo, del intercambio, de las negociaciones culturales. (Santoianni & Striano, 2006). El hecho de que estas concepciones queden plasmadas en una narración reflexiva servirá como recurso de auto-indagación y de transformación docente.

2.2.4. Tipos De Reflexión

Si se habla de los tipos de reflexión, se debe mencionar a Schön (1983) quien propone que la reflexión se puede llevar a cabo en dos períodos del quehacer docente; sobre la práctica y reflexión en la práctica. Sin embargo, hay un tercer momento que aportan Killion y Todnem (1991), la reflexión para la práctica. La reflexión sobre la práctica se ejerce como una reacción, como una forma de respuesta a una situación dada en el momento mismo del ejercicio docente. Es sobre la práctica que el docente reflexiona sobre lo que hace, lo que dice, lo que piensa en el día a día del ejercicio de su profesión. La reflexión durante la acción involucra un pensamiento producido por el individuo sobre sus acciones conforme las va realizando, es decir, emerge ante los imprevistos y conduce a reacciones. Dependiendo de la preparación o madurez para

atender la situación, estas reacciones pueden ser de experimentación o de toma de decisiones precisas.

La reflexión en la práctica se presenta cuando los individuos reflexionan sobre las acciones y los pensamientos después de acontecidos. Schön explica el proceso como un análisis que se ejecuta *posteriori* a la misma acción. Este análisis es referente a las características y procesos que se ejecutaron. Es una especie de mecanismo de control o una estrategia de evaluación que permite al practicante analizar los aspectos negativos o positivos del ejercicio con la finalidad de corregirlos o mejorarlos.

Por otro lado, la reflexión para la práctica, se ejecuta como una reacción que sirve al propósito de marcar el camino a seguir en la toma de decisiones. Según Killion y Todnem (1991) este tipo de reflexión no se ejecuta con la intención de volver al pasado a tomar conciencia del proceso que se vivió, sino para encauzar la acción futura, es decir por una motivación moral práctica y orientada a las opciones de actuación. Y es así, que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios en el ámbito de su injerencia educativa.

Dentro de la visión innovadora que arremete en la educación se debe motivar a la práctica reflexiva como el origen de una práctica dinámica que aumente las expectativas de la comunidad educativa. Schön (1983) considera a la reflexión como la base para modificar la práctica, donde los maestros reflexivos se ven confrontados con la realidad diaria e inquieren en alternativas para dar solución a los problemas.

2.3. La Reflexión y las Competencias Docentes

Tratando de dar respuesta a la formación integral que satisfaga las demandas

actuales de la sociedad es que se ha incurrido en el término competencias. Son varios los enfoques y las definiciones que se le han asignado al término en los últimos años; competencias laborales, competencias tecnológicas, competencias educativas, competencias para cada uno de los contextos y de las necesidades de la sociedad. El término no es nuevo fue puesto en circulación por Lucien Kinney en 1952 y se refiere a las actitudes, conocimientos, destrezas y conductas que facilitan de manera progresiva el crecimiento social, emocional y físico del individuo, (Simonovis y Simonovis, 2009).

El término competencia es tan complejo como la literatura que lo describe pues se aborda no solo desde la perspectiva pedagógica sino psicológica, social y laboral. Ha venido cobrando importancia pues como menciona Hooghiemstra, (1994) las organizaciones ya no se enfocan en los puestos de trabajo sino en las personas y sus competencias, esto con la finalidad de apoyar el análisis de las tareas en una estrategia que ponga en evidencia un desempeño eficiente de las labores.

2.3.1. Definición de competencia

Hooghiemstra (1994) ofrece una definición de competencia y la conceptualiza como motivos, rasgos de carácter, conceptos del mismo individuo, actitudes o valores, contenido de conocimientos o capacidades comunes a varias ocupaciones o profesiones que sirven de apoyo a las demás competencias. Por otro lado, Tejada (2005) las concibe como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que coordinados e integrados en la acción y adquiridas a través de la experiencia, permiten al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos

singulares.

Los términos actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades, rasgos del carácter y personalidad, de alguna forma se encuentran relacionados con el de "competencia" logrando que se clasifique desde su práctica individual y de las destrezas que se desarrollan en la práctica. Algunos autores hablan entonces de distintas tipologías; competencias básicas, específicas, técnicas, transversales, genéricas, comportamentales, intelectuales, etc. (Mertens, 1997; Gallart, M.A. y Jacinto, Cl. (1995). Sin embargo, Díaz Barriga (2011) indica que la mejor manera de identificar una competencia es uniendo tres elementos; la información específica sobre la competencia, la habilidad que exige al ponerla en práctica y el contexto o la cultura en donde se desarrolla esa competencia.

Si se hace una observación etimológica del término competencia se obtiene que la misma proviene del latín, *competere* que denota: estar en buen estado, ser suficiente. En griego, el vocablo utilizado significa "suficiencia", "capacidad". También se incluye la noción de "calificación" término en uso en la lengua española lo cual conlleva a "tener la capacidad para". Partiendo de este análisis se puede afirmar que las competencias podrían ser incalculables de acuerdo a su función y situación.

2.3.2. La competencia reflexiva.

La importancia de la reflexión sobre la experiencia como medio para estimular el aprendizaje ha sido destacada. En la actualidad la reflexión en y sobre la práctica docente se considera una de las competencias profesionales más importantes de los docentes y por tanto una de las finalidades primordiales de los programas formativos del docente para generar un paralelismo entre los contenidos que promueven. Autores como Erazo

(2009) denominan a la competencia reflexiva como una metacompetencia, pues no puede haber una profesión con ausencia de una base de saberes formales, capaces de orientar la práctica. Metacompetencia que se ha convertido en el fundamento esencial para el mejoramiento de la calidad educativa y del desarrollo profesional docente.

Esta base de saberes formales también se puede complementar con una fuente de conocimientos informales. Kolb (1984) como una forma de aprendizaje. Se puede hablar por ejemplo de las apreciaciones que se adquieren a través de la observación reflexiva y que contribuyen en la construcción del conocimiento. Estas observaciones, que subyacen en las experiencias, se pueden generalizar y poner a prueba en futuras acciones para ser interpretadas luego en función de nuevas experiencias. Este círculo de reflexión, hace que la práctica reflexiva genere acciones pero además un cada vez más alto nivel de reflexión y de práctica, lo que resulta en un practicante experto o competente. En resumen, la competencia reflexiva se adquiere a través del ejercicio de la práctica reflexiva, por lo tanto, entre más se ejerza más competente se torna el practicante.

2.3.3. Los programas de formación docente y la competencia reflexiva

Para la adquisición de la competencia reflexiva Korthagen (2001) apunta a una perspectiva en el entrenamiento del profesorado, no solo en términos de la teoría sino de las actuaciones sobre las que basan sus acciones. Por esta razón es que propone un tercer elemento en el proceso de formación, la persona misma; sus aprendizajes, sus conceptos subjetivos y sus experiencias. De hecho, el modelo propuesto por Korthagen para el proceso de reflexión destaca la importancia de que el formador se adapte a las necesidades e intereses específicos de los profesores en formación.

Muchos perciben el desarrollo de la práctica reflexiva como el pedestal para lograr una competencia profesional alta. Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan las aulas de clases en la actualidad, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva tanto en el cuestionamiento crítico como en la reflexión profunda. Sin embargo cabe mencionar que en Costa Rica; lugar donde se lleva a cabo esta investigación, se ha mostrado una ineficiencia en los programas educativos universitarios para ajustarse a los cambios que le demandan la sociedad del conocimiento, la economía globalizada y la revolución tecnológica. El papel de la práctica reflexiva ni siquiera se vislumbra. No fue sino hasta el año 2011 que se presentó en Costa Rica; en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa, una ponencia sobre la reflexión, con el propósito de analizar los procesos y alcances en el desarrollo de algunas competencias profesionales de los docentes mexicanos.

Es claro que los programas de formación docente necesitan considerar el desarrollo de la práctica reflexiva, no solo para la mejora de la eficiencia y eficacia de los procesos educativos y por ende de la calidad educativa sino para lograr personas dentro de todo el ámbito escolar que sepan tomar decisiones de manera consciente y racional, al fin y al cabo esto les traerá beneficios en todos los rangos de la vida.

Ivanson- Jansson y Gu, citados por Torres (2010) señalan que el interés por incrementar la formación en la práctica reflexiva ha aumentado; aunque no es el caso de Costa Rica, los docentes con más años de experiencia o sea que están en servicio, solo reciben refrescamientos teóricos de lo que ya conocen. No van más allá del conocimiento que los tiene entabados en un intento que no pasa de ser eso, un intento

por mejorar. El problema se reviste de importancia con los profesores que inician la carrera docente, quienes se enfrentan con constantes desafíos. Algunos han sido instruidos en las más prestigiosas universidades, con lo último de las teorías y son expertos en tecnología de punta. Sin embargo, no cuentan con la estrategia correcta, ni con la experiencia para tomar decisiones asertivas en el uso del conocimiento o en resolución de conflictos.

Con el objeto de adquirir o mejorar la competencia reflexiva, Clifford (2006) propone algunas acciones o actividades que el docente puede implementar. Se sugiere que el docente afirme su posición profesional a través de la interiorización de los consejos que le puedan otorgar otros docentes o especialistas en educación. No tiene que ser de manera explícita sino a través de la lectura de informes de investigación o artículos pedagógicos. También debe considerar las experiencias que ha vivido, sus propias observaciones y sus ideas sobre la enseñanza, sus objetivos y lo que quiere lograr con sus alumnos. Clifford también aconseja escribir sobre las situaciones críticas del diario vivir y analizarlas de manera analítica, buscar información para enriquecer el conocimiento del tema y tomar decisiones al respecto.

Igualmente importante es valorar las opiniones sobre los alumnos, los aprendizajes, las técnicas pedagógicas, la planificación, los objetivos, los valores y las opiniones personales de los involucrados en los procesos para luego encontrar tratar de encontrar un común denominador entre los componentes de esas opiniones. Todas estas tareas pueden quedar escritas en un diario con las reacciones y conclusiones para que sirvan al propósito de crear oportunidades de enseñanza en diversas épocas y permitan la

reflexión no solo del personaje principal sino de todo el que quiera desarrollar la competencia reflexiva.

En algunos países los profesores pasan los años luchando por ver una mejoría en sus lecciones, utilizando mayormente estrategias incorrectas de ensayo y error, donde solo la experiencia va mostrando el camino. La inversión en educación debería contemplar la inversión en conocimiento como parte de sus presupuestos. En la educación pública costarricense la educación continua es casi inexistente y en las escuelas privadas nunca hay presupuesto suficiente para entrenar a los docentes. La sugerencia que ofrecen Boyd y Boyd (1998) de escribir las experiencias en un diario como método para el mejoramiento educativo parece ser una franca opción para solventar la falta de recursos didácticos que carecen las instituciones. Por otro lado son una fuente valiosa de información crítica que podría ser de gran utilidad tanto a docentes novatos como experimentados.

La interacción entre los docentes es primordial en la adquisición del conocimiento a través de la práctica, la competencia reflexiva se alcanza en el accionar del pensamiento reflexivo; a través de la práctica, pero se enriquece y evalúa al calor de los grupos de indagación que son un tipo particular de comunidades de aprendizaje (Jaworski y Goodchild, 2006). Para Torres (2001, p.1) una comunidad de aprendizaje es

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma... en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo de sus fortalezas para superar tales debilidades.

Ya se había escrito que según Dewey para ejercer la reflexión es necesario que el individuo se enfrente a un problema real, pero aprender a reflexionar no es una tarea

innata y sencilla. Es necesario que las experiencias y los conflictos sean compartidos para que los que ya han vivido experiencias o tengan conocimientos puedan aportarlos y de esta manera coadyuvar en la solución razonable de los problemas.

2.3.4. Las competencias docentes y la práctica reflexiva

En Brubacher et al (2000, 37), Catherine Fosnot (1989) plantea que “un maestro plenamente capacitado es alguien que toma decisiones reflexivas”. La pregunta es entonces qué es un profesor plenamente capacitado. Refiriéndose a las competencias docentes Escudero (2006, p.34) las define como: “conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo, habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos”. No obstante, los educadores de hoy en día; en particular en Costa Rica, se han convertido en personas que no tienen ningún deseo de superación, que lo único que les interesa es un salario y bien digno, a cambio de ningún esfuerzo ni interés en las personas que están formando. Son personas que se oponen constantemente a los intentos de cambio e innovación y que lo que menos modelan son valores y creencias que sirvan de ejemplo a los estudiantes.

Esta servidora ha trabajado los últimos años en proyectos de mejora para el educador costarricense y puedo dar fe de las aptitudes negativas de los docentes, quienes ni regalado, quieren aceptar con buenos ojos el esfuerzo que hace el gobierno por mejorar la educación nacional. Expresiones tales como:” yo no tengo tiempo”, ” tengo familia”, “que pereza”, son típicas de los educadores públicos de este país, de ahí el esfuerzo que hacen los colegios privados en aras de liberar de la esclavitud del conformismo a la educación. Como bien menciona Meza (2002), la brecha entre lo que dictan los

programas nacionales y la realidad de la práctica que se vive en las aulas se debe a la ignorancia o la apatía de los docentes.

De acuerdo a Escudero (2006), seguramente los docentes en mención no han sido entrenados competentemente pues carecen de una buena actitud hacia la profesión que ejercen. ¿Qué competencias entonces son las que necesitan los docentes para desarrollar un pensamiento reflexivo y poder llevarlo a la práctica docente en una práctica reflexiva? Perrenoud (2007) establece diez nuevas competencias para la docencia; pero pareciera que algunos docentes carecen de algunas. Las competencias han sido tomadas como base fundamental de algunos programas de docencia y enmarcan el perfil docente de la mayoría de los países europeos.

Según un estudio llevado a cabo por Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010), con 87 graduados de maestría de 9 universidades españolas referente al término competencia, la mayoría se enfocó en asociarlo solo con la aplicación del conocimiento que adquirieron. Poco se conoce entonces del dominio de competencias, los participantes se abocan a pensar en una competencia cuando Perrenoud propone dos niveles. Un nivel que debe considerarse en la formación del docente y que divide en diez competencias y un nivel que constituye cuarenta y cuatro competencias específicas que dan vida a los diez dominios anteriores. Las diez competencias que el autor propone son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo

6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Si se piensa en el porqué estas competencias son básicas para ejercer la práctica reflexiva, se puede contestar que cada una de ellas responde a los elementos cognitivos y críticos de la reflexión o a la reflexión técnica, práctica y crítica. Las situaciones de aprendizaje, o competencia uno, no aclama por un sencillo cúmulo de conocimientos o de contenidos memorísticos. Propone que se realicen situaciones de aprendizaje abiertas, que consideren los intereses y las experiencias previas de los alumnos y que en esas experiencias los alumnos busquen y resuelvan problemas sin temor a equivocarse; pues se percibe el error como parte positiva del aprendizaje. Además propone que los alumnos compartan o transmitan lo aprendido.

Solo esta competencia ya requiere que los docentes estén en capacidad de elaborar reflexiones de alto nivel al considerar no solo los elementos pedagógicos sino valorar los intereses, los sentimientos, las habilidades y las limitaciones del estudiante, de manera que lo vea como un ser humano. Este tipo de enseñanza provocaría en el alumno la formación de valores y de autoestima en su persona. Si se analizan las nueve competencias restantes (no se hace a razón del espacio) se observa que solo un docente que ha sido entrenado en éstas categorías es capaz de llegar a adquirir la metacompetencia reflexiva. Un docente que no tiene una buena actitud y no ha sido

formado para hacer frente con amor y devoción al arte de enseñar, tampoco tendrá interés en reflexionar sobre cómo hacer mejor las cosas.

2.3.5. La práctica reflexiva y el modelo educativo basado en competencias

Con la finalidad de respuesta a los problemas que por años han aquejado a la educación, se han generado nuevos enfoques para fortalecer las reformas educativas. En los últimos años se ha venido implementado un dirección enfocada en eliminar el enciclopedismo en la práctica escolar, en que la escuela no sea la que suple conocimiento en sí mismo y por ello, reconoce la necesidad de que el trabajo escolar se oriente a resolver problemas del entorno que vive cada sujeto, de manera que a partir de la resolución de los mismos se genere conocimiento; para lo cual es necesario desarrollar competencias.

Las instituciones educativas; tal como el caso del Colegio en el que se lleva a cabo esta investigación, se han avocado principalmente al diseño curricular de un plan de estudios que contemple una perspectiva integral sustentado por nuevos diseños organizacionales y nuevas políticas escolares. Estos modelos hacen explícito lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes que debe alcanzar como resultado de su aprendizaje.

El esfuerzo de las instituciones educativas debe centrarse entonces, en asegurar un programa de formación continua que contemple el desarrollo del pensamiento crítico y de la práctica reflexiva en el profesorado. De esta forma se podrán crear estrategias para la autoevaluación tanto de los docentes como de los procesos educativos y sus resultados mediante el desarrollo de la meta-cognición como punto de partida. Esta reflexión concuerda con el pensamiento de Hénard (2010) cuando afirma que sin el compromiso

institucional para estimular la reflexión sobre el papel de la enseñanza en el proceso de aprendizaje no será posible dotar de sentido el concepto de calidad tan utilizado pero aún sin asidero en la cotidianidad de la vida educativa institucional. Es viable hacer de la reflexión crítica un instrumento institucional para la formación permanente de los profesores.

2.4. Estudios empíricos sobre la práctica reflexiva.

No se puede negar que en muchos países ya se ha incorporado la formación teórica y práctica para promover en los docentes la práctica reflexiva como un elemento condicionante de la mejora en la calidad educativa que persiguen no solo unos cuantos sino todos los países del orbe. Es la intención de este contenido proporcionar información surgida de las investigaciones o experimentación que se ha realizado con base en la práctica reflexiva. Estas indagaciones pueden servir como referencia para generar nuevas propuestas tanto para los docentes que están en formación como para los que ya se encuentran ejerciendo de manera tal que respondan a las necesidades propias de cada país y de sus poblaciones.

Casualmente se inicia el contenido con una investigación que se realiza en Panamá con la finalidad de evaluar los efectos que se han obtenido de un programa de desarrollo profesional del maestro enfocado en la competencia reflexiva, “Competencias básicas, innovar a través de la praxis docente”. El estudio se realiza para el Ministerio de Educación de Panamá por Victoria Gómez (2010), docente de origen español, quien además fue responsable de la elaboración e implementación del programa.

Para la muestra el Ministerio de Educación de Panamá seleccionó a 30 de los mejores docentes, representantes de todas las regiones del país, docentes con experiencia

y formación. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario con 38 preguntas cerradas y enmarcadas en una escala de 4 niveles (Mucho, Bastante, Algo, Nada) El cuestionario se dividió en tres categorías; la primera sobre la noción y aplicación de la competencia reflexiva (15 preguntas), la segunda sobre la competencia reflexiva y el currículo por competencias (10 preguntas) y la tercera sobre la competencia reflexiva y la práctica reflexiva (13). Se presenta la información referente a la suma de los porcentajes de los primeros dos niveles (Mucho y Bastante).

De los aspectos más relevantes de la primera categoría vale la pena mencionar que los docentes tienen mayor conciencia de los beneficios que provoca la práctica reflexiva. En el análisis de los datos se revela que el 90% de los docentes consideran que la competencia reflexiva ha contribuido a mejorado o a contribuido a mejorar la práctica docente y un 93% es ahora más consciente de los procesos de reflexión. De la segunda categoría de preguntas se encontró que el 100% de los docentes consideran que la reflexión les ha servido para integrar conocimiento teórico, conocimiento práctico y experiencia profesional. Un 99% de los encuestados expresa que la competencia les ha ayudado a entender “mucho” o “bastante” las dinámicas que se producen en sus aulas.

Los resultados cuantitativamente tan elevados en estos apartados revelan gran interés para la investigación y anuncian una probable confirmación de la importancia de los programas de formación en el tema. Para el último grupo de preguntas se rescatan aspectos como que el 87% de los docentes afirman haber cuestionado las teorías educativas que manejaban. Un 94% de los docentes consideran que la práctica reflexiva es una propuesta valiosa a nivel formativo. Un 93.33% afirmó que el trabajo en equipo ha permitido que se active la práctica reflexiva en mayor grado y el mismo porcentaje

asevera que le ha resultado grato compartir las experiencias con los demás y aprendiendo de sus propias experiencias y la de los demás.

Detalles como el trabajo en equipo son dignos de resaltar, es un aspecto que ha reclamado la atención de los educadores y de escritores como Feiman, Nemser y Floden (1986, p. 508) quienes aseguran que los profesores siempre trabajan de manera aislada, “tienen iguales pero no colegas”. Los datos permiten afirmar que, desde la perspectiva de los docentes, el programa formativo ha contribuido considerablemente al desarrollo de su capacidad reflexiva y que hay motivación latente en el deseo de continuar creciendo en la práctica; la cual ha sido valorada como estrategia para incrementar sus competencias docentes y el nivel de la calidad educativa.

Rivera (2010) elabora un perfil de la práctica reflexiva de maestras puertorriqueñas que han adoptado una postura crítica en el desempeño de sus labores, han participado en proyectos de innovación y han contribuido a la transformación del entorno escolar. Es una investigación cualitativa en la que se seleccionó una muestra de cuatro maestras de dos escuelas públicas; dos de zona urbana y dos de zona rural y cuyos escenarios son de realidades sociales y económicas diferentes. A través de entrevistas, observaciones no participantes y el análisis de documentos se obtuvieron los datos para demostrar como la reflexión crítica había influenciado la acción educativa. La perspectiva crítica de esta investigación promovió la consideración profunda de cada uno de los elementos que incidían en la práctica diaria de las maestras participantes y que se derivan de las situaciones problemáticas que enfrentan.

Según concluye la investigadora, las personas involucradas en la investigación son docentes que conocen a la perfección el contexto y el escenario escolar que reflejan

la realidad educativa. No solo conocen la realidad de su entorno sino que comprenden como éste incide en la vida de sus estudiantes y participan en proyectos e iniciativas para mejorarlo. Éstas maestras son personas que además de asumir un compromiso con la educación han asumido un compromiso con los estudiantes y con el entorno. Son personas que saben aperebirse de las situaciones que influyen en sus aulas, que emiten juicios y pensamientos críticos ante los mensajes que perciben y entienden como intervienen estas circunstancias ya sea de manera directa o indirecta en su aula. Son maestras que no solo son observadoras sino agentes de cambio. Se pudo apreciar que cada una de las maestras utiliza en gran medida el diálogo reflexivo, recurso del que se valen para profundizar en el pensamiento.

Rivera sostiene que las maestras tienen un alto nivel de reflexión pues es evidente que no se limitan a aspectos técnicos sino que observan detenidamente, piensan, son críticos y analíticos, reflexionan y abstraen del entorno una realidad que se han propuesto cambiar a través de acciones concretas. Lo que más llama la atención es que son maestras que no conocen la teoría de la filosofía crítica que envuelve la praxis, sin embargo la llevan a cabo con gran facilidad.

La práctica educativa no es individualista sino comunitaria pues se involucran más allá del marco escolar, pues hay en ellas un gran ímpetu de transformación. Esta actitud ante el cambio refuerza las palabras de John Dewey (1989) quien expresa que el verdadero entusiasmo es una actitud que trabaja como una fuerza intelectual. Un maestro que es capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos, hace algo que ningún procedimiento establecido podría lograr.

Existe un sin número de estrategias didácticas; que aunque no son enteramente propias de la práctica reflexiva, favorecen y estimulan el desarrollo de la misma. Dentro de estas estrategias se observan talleres, tutorías, diarios, seminarios, portafolios, diálogos, grupos de trabajo y otros, mencionados en Brockbank y Mc Gill (1999). Sin embargo en un estudio realizado por Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen y Terpstra (2008), se confirma el uso del video como herramienta para construir, estructurar y transformar la práctica reflexiva del docente. El video ya ha sido utilizado para capturar momentos pedagógicos, para ilustrar alguna temática, casos o prácticas que el docente debe observar. No obstante, en esta oportunidad se hace uso del video para que el docente auto-reflexione sobre sus prácticas a través de la evidencia. Esta herramienta no solo es útil en el presente sino que puede servir al propósito de evaluar los cambios más adelante.

El estudio se realiza con tres maestras de primaria practicantes, con la intención de contestar a la siguiente pregunta: ¿En qué magnitud y en qué formas se podría usar el video para ayudar a los practicantes de educación a que reflexionen sobre las acciones educativas discutidas con su supervisor/a, de una manera más profunda que cuando utilizan solo la memoria? Dentro de los hallazgos se encontró que el video como herramienta de reflexión habilitó a los practicantes a describir y escribir comentarios más específicos que en los escritos de memoria. Permitió también que los practicantes cambiaran el contenido de las reflexiones.

De una reflexión enfocada en el manejo de clase y en el profesor, a una reflexión basada en la instrucción y en los alumnos; revelando así que la información que se guardaba en la memoria tenía otro enfoque. Otro de los hallazgos de la investigación reveló que los supervisores encontraron una valiosa herramienta en el uso del video

para reflexionar. Ayudó a los internos a revisar, resaltar e investigar como ellos mismos facilitan las discusiones de clase.

Doce profesores de tres colegios jesuitas en Saint Louis, Missouri participaron en un estudio cualitativo. El investigador (Klug, 2010) identificó tres dominios de la investigación; describir la práctica reflexiva individual, describir la práctica reflexiva con los demás y describir la práctica en toda la escuela. El análisis de los datos reveló similitudes en las definiciones de los profesores sobre la práctica reflexiva individual pero poca similitud en los métodos que utilizan los profesores para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Lo más relevante del estudio pareciera ser que la cultura espiritual les permite a los participantes de los colegios Jesuitas tener una cultura de reflexión. Las iniciativas y programas espirituales han crecido y junto con ellos las oportunidades de reflexión. De hecho, 10 de los 12 participantes (83,3%), habló sobre las oportunidades específicas de sus escuelas para fomentar la práctica reflexiva a través del compromiso con la espiritualidad.

Se contabiliza la práctica reflexiva en diferentes momentos espirituales, los momentos más propicios son durante los periodos de oración, los retiros espirituales o días de recogimiento, la misa y otros. El 100% de los docentes participantes describe que el momento de mayor oportunidad de crecimiento tanto espiritual como de práctica reflexiva es en la oración de toda la escuela. En este tiempo meditan sobre oraciones de distintos orígenes, lecturas bíblicas, poemas, experiencias o testimonios. Los docentes señalan la importancia de los eventos pues permite a los profesores conectarse con los estudiantes y reflexionar sobre su trabajo y sobre sí mismos. Tal es la magnitud de la interacción que uno de los docentes lo describe como un soplo de aire fresco.

De esta investigación cabe rescatar que se describe una variedad de actividades curriculares a nivel del profesorado que alientan la práctica reflexiva. Menciona los programas que más se prestan a ejercer la práctica reflexiva docente. Las reuniones con los profesores gana la primera posición con un 42%, seguida por los procesos de observación del maestro y discusión de la evaluación 33%, programas curriculares 25%, programas de inducción para maestros 16% y días de servicios 16%. En esencia, los programas que fueron diseñados y bien mantenidos parecen alentar la práctica reflexiva.

En 1996, Cheetham Graham y Geoff Chivers escribieron un artículo donde describen un modelo provisional que pretendía armonizar el paradigma del profesional reflexivo con un enfoque educativo basado en competencias. El artículo incluía un enfoque de resultados y un enfoque de competencia personal. El modelo expuesto fue sometido a evaluación por lectores de la revista *Journal of European Industrial Training* además de una entrevista realizada a 80 personas de 20 profesiones diferentes. También se evalúa a través de las observaciones realizadas por los autores mientras se realiza el trabajo empírico.

Las entrevistas respaldaron la importancia de la reflexión en un 96% y el 81% afirmó reflexionar con regularidad sobre su trabajo profesional. Sin embargo, no se estaba tomando en cuenta la calidad de las reflexiones, la manera de reflexionar, la regularidad, la profundidad de las mismas y el objeto sobre el cual reflexionar. Según la retroalimentación de las entrevistas además de la reflexión, el modelo debe considerar el rendimiento de las personas, los procedimientos o las maneras en que los individuos hacen las cosas; los problemas y la filosofía de lo que se hace.

Las entrevistas también produjeron un rango de consideraciones sobre la competencia profesional y su adquisición. Lo primero fue la necesidad de reconocer la importancia de la competencia dentro del contexto y el ambiente del trabajo; definiendo el contexto como las circunstancias especiales en las que un profesional opera. El ambiente está limitado a las condiciones físicas, culturales y sociales que rodean a la persona. Estas circunstancias podrían cambiar el desempeño y los resultados de la práctica reflexiva. La segunda sugerencia relevante a nivel conceptual fue tomar en cuenta las capacidades que están más allá de las capacidades o sea las meta-capacidades. Para desarrollar la habilidad de la práctica reflexiva se debe considerar otras capacidades tales como la comunicación o la agilidad mental para analizar, modificar y desarrollar la capacidad.

Por último se debe considerar el reconocimiento tanto de la personalidad como de la motivación sobre la reflexión. La personalidad puede vulnerar cualquier aspecto de la competencia y ayudar o dificultar su consecución. La motivación puede afectar el desempeño del trabajo y la estimulación al cambio. Esta investigación se vuelve valiosa pues aporta aspectos relevantes que pueden servir de fundamento a la propuesta de esta investigación por cuanto la institución donde se realiza está incursionando en un modelo basado en competencias y se sugiere la integración de profesionales reflexivos.

Jéssica Raygoza Tirado (2009) realizó una investigación en el Instituto Pedagógico Hispanoamericano con respecto a la forma en que la práctica reflexiva contribuye al desarrollo de las competencias para la mejora de la calidad educativa en la práctica docente. Para el estudio seleccionó una muestra de tres docentes de la educación primaria. La investigadora aplicó una entrevista semiestructurada,

observación de clase y análisis de documentos como instrumentos para recolectar la información. Su estudio parte de tres categorías: las prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza-aprendizaje, las prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente y la gestión de estrategias.

En cada uno de las agrupaciones se analizaron diferentes indicadores. Para el primer grupo:

- a) Conocer los quehaceres docentes que hagan evidente la comprensión del estudiante.
- b) Creatividad.
- c) Capacidad de diálogo.
- d) Dominio del contenido.
- e) Definición de situaciones problemáticas.
- f) Toma de decisiones.

Para el segundo grupo:

- a) Políticas de evaluación.
- b) Compensación / Reconocimiento del desempeño docente.
- c) Normas de comportamiento y de comunicación entre docentes y autoridades.
- d) Tipos de problemas y formas en que se resuelven.
- e) Estilos de relación y de gestión directivo / Clima institucional / Participación interna.
- f) Estilos de comunicación formal e informal.
- g) Motivación.

Para la tercera categoría:

- a) Impacto de las prácticas reflexivas del docente.
- b) Impacto de las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente en la gestión de estrategias de enseñanza - aprendizaje en tres dimensiones: eficiencia, en cuanto al uso de los recursos asignados en relación a los resultados obtenidos; eficacia, en cuanto al cumplimiento de los objetivos planeados con los resultados obtenidos y efectividad, en cuanto a la pertinencia de los objetivos con la visión estratégica de la institución.

Los principales hallazgos de su investigación revelan que, al igual que en la presente investigación, los docentes poseen muy buen dominio de los contenidos curriculares y los indicadores que revelan la comprensión o la falta de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. De esta manera ellos también pueden determinar la metodología y estrategias para reforzarlos. Pareciera que no solo en Costa Rica sino en otros ámbitos hay una comprensión plena de conocimientos meramente técnicos para llevar a cabo el proceso educativo. Sin embargo, Un 33% de los docentes todavía carece de creatividad en el diseño de prácticas didácticas y eso redundaría en algunos casos en el fracaso de algunos estudiantes. La capacidad de diálogo en un clima de respeto les brinda la oportunidad de ejecutar la práctica reflexiva y de transmitir el conocimiento.

La eficacia de los docentes de la institución se obtiene a través de la reflexión objetiva del proceso. Esto les permite no solo crecer como docentes sino desarrollar competencias que a la vez les permite tener resultados exitosos. Como bien lo expresa la investigadora citando a Schön (1998) “el acto reflexivo, en este caso de los profesores, permite que aprendan continuamente desde la experiencia”.

Por parte de la administración de la institución, se observa un gran compromiso por brindar una formación integral a sus alumnos, para lo cual se enfoca en brindar educación continua a los docentes. Ofrece cursos y diplomados que promueven la práctica reflexiva en todas las tres categorías establecidas. Esto no solo brinda seguridad, confianza y motivación entre el cuerpo docente sino ganas de superación.

La institución por otra parte realiza evaluaciones periódicas con el fin de ofrecer retroalimentación constante pero también de valorar y reconocer las competencias de sus empleados. Estas acciones ofrecen de igual manera la oportunidad de mejora a partir de la práctica reflexiva. Se recomienda sin embargo evaluar de manera integral las acciones de los docentes no solo dentro sino fuera del aula.

La investigación invita a reflexionar sobre aspectos tales como la efectividad de la comunicación para que todos estén informados y haya buen clima laboral. La pertinencia en el liderazgo institucional y una mayor oportunidad en los recursos del aula. Por último invita a formular documentos institucionales que dirijan la acción y permitan a los docentes y administrativos equiparar sus reflexiones a los lineamientos institucionales. Este estudio pone en evidencia fortalezas y debilidades en las competencias docentes y deja ver la importancia que tiene la práctica reflexiva docente para el desarrollo de las competencias y consecuentemente para la mejora de la calidad educativa.

Otro estudio de relevancia relacionado con la práctica reflexiva se lleva a cabo por la Dra. María Isabel Torres (2010). Ella realizó un estudio sobre la reflexión del docente de educación superior en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio describe la reflexión que ejecutan seis docentes y once estudiantes de tres

Universidades Tecnológicas de Nayarit en México, reflexión que se analiza desde el punto de vista de la propia experiencia. Desde esta perspectiva se dice entonces que utilizó un enfoque fenomenológico que además describe los hallazgos desde una metodología cualitativa.

Los objetivos de investigación permitieron identificar las situaciones sobre las que reflexiona un profesor universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los niveles de reflexión que ejercen y la relación de los mismos con los años de experiencia. La muestra propositiva docente fue seleccionada de acuerdo a las categorías que propone Biddle et al (2000) y los alumnos participantes de acuerdo al nivel de información que poseían con respecto a los docentes participantes. La información fue recopilada a través de una entrevista a profundidad y la observación del trabajo de aula, tanto del alumno como del docente.

La investigadora encontró que la reflexión del docente de educación superior varía dependiendo del ciclo de vida que vive. Se encuentra que los docentes novatos carecen de un “marco de referencia” para tomar decisiones. Por su falta de vivencias, las reflexiones de estos docentes se centran básicamente en aspectos técnicos que involucran entre otros; el modelo educativo, los reglamentos y el sistema de evaluación. Por otro lado, el interés se centra en la adquisición del aprendizaje por lo que las estrategias de enseñanza son de vital importancia. Sin embargo, conforme avanzan en el ejercicio de su profesión, se van adentrando en el diálogo interno y social que le permite ir adquiriendo experiencia para desempeñarse con mayor madurez y efectividad.

En cuanto a los docentes con mayor estabilidad (etapa de estabilización), se encuentra que poseen mayor seguridad en su disciplina y en su vocación. Además hay mayor certeza y confianza al enfrentar los problemas o situaciones cotidianas del aula. La experiencia lo lleva a manejar con mayor aplomo los aspectos metodológicos y las técnicas didácticas. Además le permite ejecutar niveles de reflexión más profunda que lo llevan a considerar otros aspectos importantes de la educación como las demandas del sector productivo y el trabajo colaborativo con las otras asignaturas para forjar un profesional interdisciplinario.

En el último grupo de docentes analizado, pertenecientes a la etapa de experimentación y diversificación, se halló que ejecutan una práctica reflexiva más estructurada. En primera instancia el docente reflexiona sobre su propia actuación para luego compartirla al interior de la academia. Estos docentes, poseen gran dominio de las situaciones que se viven tanto dentro como fuera del aula. Sus niveles de reflexión, aunque no pueden definirse como constante, los llevan más allá de los contenidos temáticos y las técnicas didácticas. También consideran el porqué y el para qué de la formación, otorgando importancia a la finalidad de la educación y al futuro que están forjando. La autora considera entonces que los docentes de este nivel ejecutan los tres niveles de reflexión mencionados por Van Manen (1977).

Concluye la investigación aseverando que indistintamente de la etapa del ciclo de vida docente que vivencia el profesor, las vivencias o experiencias personales son un factor clave en la reflexión.

2.5. Conclusión

El recorrido realizado en este trabajo pretendió trazar una ruta para conocer el marco contextual que dirige la práctica reflexiva en el contexto educativo y particularmente en la función del docente. No solamente para conocer los postulados o axiomas que la orientan sino para evaluar el trabajo que los docentes realizan o la manera en que implementan la práctica, de manera que arroje las variables que indiquen el trabajo de formación y de investigación. Se observó que una de las alternativas pedagógicas que ofrece la literatura para la mejora de la educación es la práctica reflexiva. Pero es claro que para tener un acercamiento a los requerimientos; tanto sociales como pedagógicos, que se solicitan a un docente del siglo XXI, es menester comprender, fortalecer o transformar las concepciones y las prácticas educativas.

Sin embargo, por más esfuerzos que hagan las instituciones en querer alcanzar este cometido, es necesario primero reconocer las teorías que dirigen las acciones, no simplemente ejercer cambios o innovaciones bajo la estrategia de ensayo y error. Es necesario entender también que cada profesor tiene una historia personal, una experiencia profesional, sus creencias, sus valores y que todos colindan con un contexto cultural y social que impregna su epistemología y su carácter. No se puede entonces pretender aplicar un concepto si no se parte del contexto en el que se desarrolla y quiénes son sus integrantes, qué piensan y qué sienten. Barrón (2009) opina que para alcanzar el ideal del profesor del que habla la literatura y los expertos; reflexivo, mediador, investigador, crítico, primero debe revisar a fondo si realmente posee el conocimiento necesario y si es capaz de analizar los desaciertos de su práctica docente.

Hay que comprender que la práctica reflexiva no se alcanza con la adquisición de teorías o conocimientos acerca de ella. Es más que una simple habilidad, pues va asociada a la ejecución; la reflexión conlleva a la acción. La Competencia Reflexiva no se reduce a una serie de teorías que se han adquirido o a la adquisición de una técnica, pues cada docente utiliza diversos modelos para ejercer la práctica reflexiva. La práctica reflexiva es una manera activa de plasmar el pensamiento reflexivo y que por lo tanto conlleva el saber y el ejercicio del saber. Se debe adquirir a lo largo de la formación académica de los profesionales, pues no es tarea de un día.

La práctica reflexiva debe enclavarse entonces en las bases de competencias docentes para que las decisiones no se dejen a la intuición, al impulso, a la experiencia o a las tradiciones, sino que sean decisiones racionales y conscientes.

Capítulo 3

Método

3.1. Introducción

La metodología responde al cómo de la investigación y su estructura permite conducir de manera ordenada la investigación. En este capítulo se expone y se justifica el enfoque metodológico que se empleó. Igualmente se presentan y se justifican los elementos básicos para realizar el trabajo de campo; los participantes y las técnicas de selección, los instrumentos y herramientas para la recolección de datos y los procedimientos que se utilizaron para convertirlos en información. Se presenta además la dinámica que se empleó en cada una de las fases de manera que se perciba cada una de las estrategias utilizadas con el objetivo de contestar la pregunta de investigación.

3.2. Método de Investigación

El presente estudio pretende determinar las competencias que requieren los profesores de educación secundaria de una institución privada en Costa Rica para desarrollar una práctica reflexiva que les permita ajustarse y desempeñarse en un modelo educativo basado en competencias. Para tal efecto se hizo un abordaje del objeto de estudio desde una metodología cualitativa bajo un enfoque fenomenológico.

La investigación cualitativa es un proceso interactivo que permite dar explicaciones narrativas del fenómeno estudiado. Como bien la describen Taylor y Bogdan (1987). La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” Este enfoque permitió moverse de

acuerdo a los hallazgos o inquietudes encontradas, además de conocer e interpretar la realidad de la práctica reflexiva del docente desde los significados de las personas implicadas en el contexto. En esta investigación el enfoque cualitativo ofreció la oportunidad de percibir las motivaciones, las creencias, los niveles de reflexión, las competencias que permiten o privan la práctica reflexiva.

Se llevó a cabo un estudio fenomenológico que a diferencia de otros enfoques permitió conocer la experiencia de los participantes, quienes son el centro de la investigación. Aproximarse al objeto de la investigación desde un enfoque fenomenológico ofrece la ventaja que propone de interpretar y comprender los fenómenos tal y como se presentan, de manera que permiten describir la experiencia sin recurrir a explicaciones causales (Holstein y Cubrium; Benz y Shapiro, en Tójar, 2006). La fenomenología le abre paso a esta investigación para considerar la importancia y preeminencia de la conciencia subjetiva a la vez que considera la influencia externa que en este caso la práctica reflexiva ejerce sobre las personas.

La fenomenología abre la brecha entonces para describir la acción reflexiva del docente a partir de sus experiencias diarias e identificar qué acciones o conductas de los docentes la provocan. Por otra parte permitió describir cómo, en qué momentos, para qué, porqué y quiénes actúan en la práctica reflexiva y qué competencias del docente prevalecen en beneficio de la misma. La investigación se basó en las premisas que de acuerdo con Creswell, Alvarez-Gayou y Mertens (Citados en Hernández, Fernández & Baptista, 2010) fundamentan la fenomenología

- Se pretende describir y entender la práctica reflexiva desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.

- Se basa en el análisis de la práctica reflexiva, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de la práctica, tanto del docente como de los alumnos.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, y observaciones se dirigen a encontrar información sobre los niveles y la frecuencia de reflexividad sobre las experiencias cotidianas.
- La información se obtiene de personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

Bajo el enfoque fenomenológico y el paradigma cualitativo, la investigación dio lugar a la comprensión e interpretación de la realidad educativa en términos de práctica reflexiva, centrada en los significados de las acciones humanas y sus dinámicas.

3.2.1. Fases o etapas de la investigación

Debido a que la presente investigación es de tipo cualitativo y que pretende identificar los factores que facilitan o limitan la práctica reflexiva del docente, el procedimiento requerirá de cuatro fases. Las fechas de cada fase se detallan a continuación. Los números representan la semana correspondiente a cada mes.

Cronograma de las Etapas de Investigación

I Etapa: Planteamiento del problema

- Revisión de literatura - Febrero 1,2
- Definición del Problema - Febrero 3,4, 5

II Etapa: Marco teórico

- Revisión y selección de fuentes – Marzo 3,4 Abril 1
- Elaboración y desarrollo de los constructos - Abril 1,2,3,4

III Etapa: Recolección de datos

- Selección de la muestra – Febrero 4
- Aplicación de prueba piloto – Febrero 5
- Aplicación de entrevistas – Marzo 1,2 - Abril 1
- Primera aplicación de la guía de observación – Abril 3
- Segunda aplicación de la guía de observación – Mayo 1

IV Etapa: Análisis y discusión de resultados

- Presentación de los datos – Agosto 2,3
- Análisis de los datos – Agosto 4 - Setiembre 1,2
- Vinculación o triangulación – Agosto 4 - Setiembre 1,2

V Etapa: Conclusiones

- Elaboración de conclusiones – Setiembre 4 - Octubre 1,2
- Elaboración de recomendaciones - Octubre 3,4 - Noviembre 1
- Elaboración de propuesta – Noviembre 3,4

3.3. Población, participantes y selección de la muestra:

El concepto de muestra adquiere significados distintos según el enfoque desde el que se efectúa la investigación. Para el enfoque cualitativo, Hernández et al. (2010) definen la muestra como una unidad de estudio que puede estar conformada por personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos. El estudio no pretende generalizar los datos sino más bien conocer y profundizar en la información particular e individual desde diferentes perspectivas de manera tal que permitan hacer una comparación o contraste y generar así conocimiento desde una apariencia inductiva.

Tomando en cuenta la necesidad de variedad y la integración de las diversas realidades que desemboquen en un mismo objeto de estudio es que se eligió un muestreo de tipo propositivo. La intención de la diversidad es que la realidad pueda ser percibida desde diferentes figuras y contextos con las singularidades que cada uno presenta o bien como cita Hernández et al. (2010, p. 397) “documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” al hacer referencia a las muestras diversas o de máxima variación. Este tipo de muestra permite identificar las características principales de cada variedad pero también pone en evidencia las razones por las que se presentan las diferencias o similitudes entre los escenarios o los individuos participantes en la investigación. El Colegio Montevideo cuenta con 77 profesores en su sección de secundaria de los cuales se han seleccionado seis docentes que se encuentren en 3 etapas diferentes del ciclo de vida docente (Tabla 1), que puedan mostrar variaciones en cuanto a las formas en las que se presenta el fenómeno de reflexión y las competencias que se requieren para llevar a cabo la práctica reflexiva

Tabla 1
Muestra Propositiva

Experiencia Docente	Masculino	Femenino	Total de profesores
Etapa 1	1	1	2
Etapa 2	1	1	2
Etapa 3	1	1	2
Total de profesores			6

Para la selección de la muestra fue necesario primeramente contar con la aprobación del proyecto por parte de la dirección general de la institución, a quien se le presentó la propuesta de investigación y la metodología pertinente. El director general asignó el rol de comité de apoyo a la dirección de secundaria y a la coordinación académica. Ellas sometieron a consideración los posibles candidatos para participar en el estudio, tomando en cuenta las características y las opciones disponibles dentro del marco de los ciclos de vida docente de Huberman, Thompson y Weiland (2000); los cuales se describen a continuación.

a. La etapa de introducción a la carrera. Es el tiempo que abarca los primeros años, donde los profesores hacen la transición de estudiantes a docentes. Es un período de supervivencia y descubrimiento en el que el docente sufre un choque con la realidad, el ambiente del aula es incierto y complejo. Hay cuestionamientos en si se es bueno para la carrera, pueden surgir sentimientos de indiferencia o de frustración. Esto se asocia con

la experimentación por ensayo y error, las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula, las dificultades entre la instrucción y el manejo de grupo, así como el entusiasmo del profesor tanto por asumir una posición de responsabilidad y de sentirse parte de un grupo.

b. Etapa de estabilización. En esta etapa se ratifica el compromiso definitivo con la rama de la enseñanza. El profesor se siente parte del grupo y es reconocido como tal, además ahora está dotado de mayor autonomía; tanto académicamente como administrativamente. Es también el punto donde el profesor adquiere dominio en la materia. Se logra mayor flexibilidad, placer y humor. El docente posee habilidades profesionales propias de la docencia, experimenta sentimientos de libertad que permiten al profesor ser auténtico y sentirse más relajado.

c. Etapa de experimentación y diversificación. Es una fase de cambios, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos que surgen con la finalidad de refrescar el proceso de enseñanza y las estrategias, los materiales, las evaluaciones y las metodologías. Los profesores en esta fase se caracterizan por la motivación, el dinamismo que la confianza de la experiencia y la estabilidad le proporcionan. Llevan a cabo reformas para acentuar su impacto en el aula, para lograr con mayor éxito el objetivo de la enseñanza. Hay mayor compromiso con la docencia y su misión. Con la finalidad de desechar el aburrimiento algunos docentes buscan otras salidas a la carrera profesional, tales como puestos directivos.

d. Etapa de nueva evaluación. Los docentes empiezan a hacer una evaluación sobre lo que ha sido su vida profesional y puede pasar de un sentimiento de rutina en el aula hasta una crisis existencial sobre el desarrollo de su carrera en el futuro. A algunos

docentes, la rutina de tantos años, los hace considerar la posibilidad de continuar por el mismo camino o de emprender uno nuevo.

e. Etapa de serenidad o distanciamiento en las relaciones. Algunos profesores pierden la energía y el ímpetu y se adquiere la serenidad de lo aprendido o experimentan sentimientos de arrepentimiento por el abono de su período activista, pues se sienten menos involucrados o perciben que hacen las cosas de manera mecánica. Pero también hay un sentimiento que lo compensa, muchos profesores se refieren a una sensación de relajación y serenidad y son capaces de aceptarse a sí mismos como son.

f. Etapa de conservadurismo y quejas. Los docentes adoptan una posición conservadora en relación con los nuevos colegas y los alumnos, y es escéptico ante las medidas de política educativa que se toman. En esta fase conservadora, el docente se queja continuamente, dada la relación entre la edad del profesor y la resistencia a las circunstancias del ambiente que ofrece el presente. El profesor conservador se resiste a dejar el pasado.

g. Etapa de distanciamiento. El profesor se aleja progresivamente y sin lamentaciones de los compromisos profesionales y se toma más tiempo para el mismo. El docente se concentra más en la clase, las tareas y los contenidos favoritos en tanto espera su retiro.

Analizando la información correspondiente a las edades biológicas y a los años de experiencia profesional se pudo apreciar que la mayor parte de los profesores se caracterizaban por tres etapas o ciclos de vida docente; acceso a la carrera, experimentación y diversificación, y serenidad y distanciamiento en las relaciones.

La propuesta del comité de apoyo incluyó a 12 docentes con características compatibles a las tres etapas que identifican a la mayoría de los miembros de la población de estudio, a lo cual se le agregó además la cualidad de género en proporciones iguales. Con el fin de seleccionar a los 6 docentes; 3 hombres y 3 mujeres, que participaron en la investigación se analizaron los datos históricos de los docentes propuestos; género, edad, años laborados, experiencia laboral, estudios realizados y áreas de desempeño (Tabla 2). Además se conversó con los docentes propuestos para identificar las características que lo ubican en el ciclo de vida docente.

Tabla 2.
Características de los profesores

NOMBRE	SEXO		EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	MATERIA	CICLO DE VIDA DOCENTE
	FEM.	MASC.				
Docente 1	X		26	1	Laboratorio de Ciencias.	Acceso a la carrera
Docente 2		X	25	2	Estudios Sociales -Cívica	Acceso a la carrera
Docente 3		X	31	11	Historia	Experimentación y diversificación
Docente 4	X		33	14	Español	Experimentación y diversificación
Docente 5		X	40	15	Ciencias	Serenidad y distanciamiento en las relaciones
Docente 6	X		47	27	Inglés	Serenidad y distanciamiento en las relaciones

3.4. Marco Contextual

La presente investigación se realizó en el Colegio Montevideo con el propósito de identificar la práctica reflexiva docente en una institución de educación secundaria. La institución es un centro educativo privado cristiano evangélico, legalmente instituido como Asociación Cultural Montevideo. Está ubicado en el distrito de Sabanilla, cantón de San Pedro de Montes de Oca en San José, Costa Rica. Colegio Montevideo nació en 1956 como parte de la visión de un grupo de padres de familia y líderes cristianos que se propusieron ofrecer a la comunidad costarricense una opción educativa fundamentada en los principios cristianos.

Ya para la década de los 80, el Colegio Montevideo estaba consolidado como una institución educativa de prestigio en el país que, a la par de la formación de valores y principios cristianos, logró mejorar los niveles académicos y trabajar fuerte por brindar una educación integral de calidad a sus estudiantes. En el año 2006 logró la acreditación de la *International Christian Accrediting Association (ICAA)*, una organización cristiana con sede en Tulsa, Oklahoma, Estados Unidos, que tiene entre sus afiliados centros educativos de diferentes partes del mundo, incluyendo Europa, América Latina y Asia. Esta acreditación garantiza elevados estándares de calidad.

Actualmente la institución cuenta con 804 alumnos, 333 en la sección secundaria. Las aulas albergan entre 23 y 26 alumnos por grupo. En la sección secundaria, en la cual se realiza la investigación, se cuenta con 4 grupos de séptimo año y 3 grupos para los demás niveles hasta el undécimo que contempla la educación diversificada. La planilla es de 77 docentes, de los cuales 33 laboran para la secundaria. Dentro del personal administrativo se cuenta con un director general, tres directoras de sección y un director

financiero; apoyados por una supervisora académica. Aunado a las labores docentes cuentan con un cuerpo de orientación y psicología y 26 administrativos. En el área de mantenimiento laboran 18 conserjes, 5 empleados de mantenimiento de infraestructura y 6 oficiales de seguridad. El Colegio Montevideo cuenta además con 11 edificios que albergan 59 salones de clase, 2 laboratorios de computación, 1 laboratorio de ciencias, 1 sala de audiovisuales, 1 salón multiusos con un comedor, 1 biblioteca, 2 salones para profesores y 1 gimnasio.

Con el fin de promover el desarrollo integral de sus alumnos y apoyar a padres de familia en la formación de sus hijos, el Colegio Montevideo ofrece programas en inglés que permiten el desarrollo de competencia lingüística en expresión oral, lectura y escritura. También ofrece programas de acompañamiento para apoyar a los padres de familia, a los alumnos y a los docentes. Cabe mencionar entre éstos las Redes de Apoyo, la Escuela para Padres, Orientación Educativa, Psicología Educativa, Educación Cristiana y Consejería Espiritual.

Los fundadores del Colegio Montevideo pensaron en crear no solo una Institución Evangélica, sino también brindar a niños y a jóvenes una buena educación en todos los ámbitos, prueba de esto es el lema que escogieron “El más alto ejemplo en todo”, inspiración que aún se mantiene y se refleja en su misión y visión institucional. La misión del Colegio Montevideo es formar ciudadanos solidarios capacitados para construir una mejor sociedad en beneficio de la Patria y de la humanidad, guiados por el mensaje transformador del Señor Jesucristo y su visión contempla ser la mejor institución educativa sin fines de lucro, fundamentada en los principios bíblicos y comprometida con el desarrollo integral del individuo.

Como parte de este cometido es que se ha establecido en la institución un nuevo modelo educativo que contempla el desarrollo de competencias tanto en sus profesores como alumnos para alcanzar la excelencia que proclama su lema. El proyecto pretende no solo medir las competencias con las que cuentan sus profesores para integrar una práctica reflexiva en la labor educativa sino mejorarlas para que ésta sea un instrumento que coadyuve en la excelencia del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Sabino (1992) el diseño para la recolección de datos se puede dar de dos maneras, dependiendo del tipo de datos que se quieran recolectar; un diseño bibliográfico o un diseño de campo. Para los efectos de esta investigación se propusieron los dos diseños. En el capítulo dos del trabajo se presenta la teoría correspondiente a la bibliografía que permitió contrarrestar los datos que se obtuvieron en el trabajo de campo.

Para el trabajo de campo los datos se recogen de manera directa de la realidad, de la experiencia empírica (Sabino, 1992). La recolección de datos es el proceso mediante el cual el investigador; quien se convierte en el instrumento más significado para la recolección y análisis de datos, obtiene información acerca de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno de ellos con la finalidad de analizarlos y comprenderlos para dar respuesta a las preguntas de investigación y producir conocimiento (Hernández et al. 2010).

En la investigación cualitativa, la información se recoge a través de las observaciones o de las entrevistas a profundidad, de modo que capta la información de manera flexible. Así mismo, en lugar de partir de una teoría o hipótesis definida, intenta reconstruir un mundo cuya teorización resulta difícil y donde su procedimiento es más inductivo que deductivo. Con el propósito de dar respuesta a los objetivos de esta investigación se empleó una entrevista a profundidad y dos observaciones de clase para cada uno de los participantes. Por entrevista se entiende una conversación verbal o una narración conversacional entre dos o más seres humanos; el entrevistador y el entrevistado cuya finalidad es según Alonso (2003) obtener información de carácter pragmático; o sea de cómo los individuos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales que practican en sus actividades. La entrevista como dice Nahoum (1985) nos ayuda a reunir datos durante un encuentro que además de privado debe darse de manera cordial.

Con el fin de obtener información de manera exhaustiva para este proyecto, se aplicó una entrevista a profundidad a cada uno de los seis docentes participantes. La entrevista se basó en una guía de preguntas abiertas distribuidas en tres secciones (Apéndice C), las cuales se organizaron de manera que se pudiera obtener información del entrevistado referente al proceso de enseñanza-aprendizaje durante su planeación, desarrollo y evaluación. El objetivo de la entrevista es conocer y comprender; desde la perspectiva del docente y de su experiencia, los niveles de reflexión de Van Manen (1977); a los que se hace referencia más adelante, y la relevancia de la misma en la toma de decisiones y en la ejecución antes, durante y después del quehacer educativo.

Las entrevistas se realizaron de manera más o menos informal, pues de acuerdo a Taylor y Bogdan (1987) debe ser una conversación y no un intercambio de preguntas y respuestas. Las mismas se efectuaron en la institución de educativa donde se lleva a cabo la investigación, de manera privada, en un ambiente de confianza, respeto y cordialidad. Dada la cantidad de información suministrada, la misma se registró en una grabación; previa autorización del entrevistado.

Posterior a las entrevistas se realizaron las observaciones de clase. La observación es una herramienta de recolección de datos que resulta muy útil en todo tipo de investigación ya que permite obtener información de los hechos tal y como ocurren en la realidad de un contexto en particular, de las acciones de los participantes, del escenario, así como apreciar formas de conducta que en ocasiones no son relevantes para los objetos observados, en este caso los docentes.

La observación cualitativa no es simplemente ver, no se limita al sentido de la vista implica adentrarnos con profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Implica estar atento a los detalles, a los sucesos, eventos e interacciones (Hernández et al., 2010).

Como parte del trabajo de campo, se utilizó la observación no participante como fuente de información. En la observación no participante el observador mantiene su presencia distante del objeto o situación bajo estudio (Lucca y Berrios, 2003). La investigadora se limitó a tomar notas de la situación observada, sin tomar parte en la misma. Se realizaron dos sesiones de observaciones dentro del aula a cada uno de los docentes participantes de la investigación. Las dos observaciones se realizaron en días y grupos diferentes.

El propósito de la observación fue determinar si había congruencia entre las acciones relatadas en la entrevista y la ejecución de las actividades dentro del aula, tanto en el aspecto del planeamiento como en el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se pudo complementar la información obtenida en las entrevistas y valorar el desempeño de los docentes en cuanto al nivel de reflexión y la interacción y los estímulos que generan en los estudiantes como ejecutores de la práctica reflexiva. La información no se registró en una grabación para evitar un aumento en las tensiones o sensaciones de amenaza que ya de por sí se generan al ser observado. Sin embargo se tiene evidencia de la información en una hoja de registro. (Apéndice A)

De acuerdo con Valenzuela (2004) para llevar a cabo un proceso de medición, el investigador tiene dos opciones en cuanto al diseño de las herramientas, puede elegirse una ya desarrollada y disponible, la cual se acopla a las exigencias del estudio en particular, o bien construir una nueva herramienta de acuerdo con la técnica apropiada para ello. Sin embargo para efectos de esta investigación las herramientas; tanto el cuestionario para la entrevista, como la guía para recopilar las observaciones de clase, fueron desarrollados por el Instituto Tecnológico de Monterrey. Son instrumentos que han sido aplicados y probados con antelación. Los instrumentos han sido aplicados en repetidas ocasiones a los docentes que participan en los proyectos de grado y ha quedado demostrada su validez y confiabilidad. Las características que se le otorgan están sustentadas en que los resultados que emiten siempre son los mismos y realmente miden lo que se quiere medir, que es este caso es la práctica reflexiva del docente.

La aplicación de los instrumentos se realizó con autorización de los participantes quienes dieron fe a través de una carta de autorización y la autorización y programación de la dirección de la institución, de manera que no interfiriera en las actividades académicas de los alumnos ni en la programación de las actividades de los profesores.

3.6. Prueba piloto

La prueba piloto es una manera de probar en el campo, los instrumentos que se utilizarán para recolectar los datos en una investigación. Es importante aplicar los instrumentos a una pequeña muestra para evaluar la validez del instrumento y su efectividad. También se evalúan aspectos como tiempo, claridad y pertinencia de las preguntas. Una vez aplicado el instrumento se podrán hacer los ajustes necesarios para la efectividad del instrumento. Los instrumentos de medición fueron aplicados a la coordinadora académica de la institución, profesora de español y miembro del comité asignado a este proyecto de investigación. Ella mostró interés en conocer los instrumentos y los criterios que se utilizaron para su elaboración. La prueba mostró ser clara, válida, objetiva, y confiable. Sin embargo, la entrevista tomó demasiado tiempo; 2 horas aproximadamente por lo que se optó por establecer un tiempo máximo de 2 a 3 minutos por pregunta.

3.7. Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Para poder establecer una descripción profunda de la práctica reflexiva que ejercen los profesores en cada una de las etapas de vida docente y encontrar las similitudes y diferencias entre los docentes de cada categoría se definieron los indicadores. Era necesario primeramente identificar para cada uno de las etapas del proceso enseñanza- aprendizaje; planeamiento, desarrollo y evaluación, el nivel de

reflexión en el que se centran las decisiones del docente. Para definir los indicadores se consideró a Van Manen (1977) citado en Brubacher, Case y Reagan (2000), quien sugirió un modelo jerárquico de “niveles de reflexividad”. De acuerdo a este autor la práctica docente se presenta tres categorías que se evidencian conforme a la experiencia o madurez del docente.

El primer nivel se asocia a con los conocimientos y habilidades técnicas. En la reflexión técnica el profesor se centra en que se logre el conocimiento y la conducta esperada en el alumno sin considerar porqué ese conocimiento o esa conducta es importante. El docente se limita a la elección de las mejores técnicas y estrategias para alcanzar un fin educativo. El segundo nivel se asocia a la reflexión que se hace sobre las conjeturas implícitas en las prácticas específicas del aula. En la reflexión práctica el docente considera tanto los fines como los medios de la educación haciendo preguntas tales como ¿qué deberíamos estar aprendiendo? El maestro se centra en la interpretación personal de los hechos para explicar y clarificar supuestos y predisposiciones sobre los asuntos prácticos en la toma de decisiones considerando relaciones de causa y efecto. Incorpora a su pensamiento sistemas y teorías educativas en las cuales se fundamenta, pero aún revela cierto grado de prejuicios personales.

En el tercer nivel el profesor considera tanto los aspectos morales, éticos, normativos, de igualdad y de justicia, junto con los fines educativos y los medios para alcanzarlos. En la reflexión crítica, la toma de decisiones no se ve influenciada por prejuicios y distorsiones personales. Los profesores asumen la responsabilidad social implícita en la tarea de enseñar.

Una vez establecidos los indicadores se procedió la recolección de datos, para lo cual se aplicó en primera instancia un cuestionario que permitió conocer la manera en que el docente realiza sus clases, desde la planeación de las actividades hasta la evaluación de las mismas. Sin embargo, para crear una atmósfera de confianza y cordialidad, primeramente el entrevistador se interesó en conocer información básica personal y a recoger impresiones sobre el sentir del docente con respecto a la carrera.

Durante las primeras dos semanas del trabajo de campo se aplicó un cuestionario con 31 preguntas referentes a las diversas etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje. El docente contestó a 7 preguntas referentes al planeamiento de su clase, 14 correspondientes al desarrollo de sus lecciones y 10 correspondientes a las actividades de evaluación. Las preguntas se fueron adecuando a los participantes. Cada uno de los 6 docentes entrevistados conversó por una hora y media aproximadamente acerca de las experiencias que viven durante las diferentes etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje; planeamiento, desarrollo y evaluación. La información se transcribió en un documento de texto para ser analizada. Además se tomó nota de sentimientos, emociones y aspectos de comunicación no verbal tal como lo sugiere Hernández et al. (2010).

En las dos semanas posteriores a la entrevista se realizaron las observaciones de clase. Las observaciones se realizaron bajo las reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva que mencionan Taylor y Bogdan (1987). Dichas reglas sugieren un ambiente de relaciones no intrusivas, que actúan de manera amigable, disipa las dudas, se comporta adecuadamente y considera el escenario cuidando su forma de vestir, de

hablar, de sentarse y todas las consideraciones para que las personas se sientan cómodas.

La investigadora asistió a dos sesiones de clase para cada uno de los profesores. Los periodos de clase fueron de 45 minutos y se observó al docente realizando sus funciones con dos grupos de clase de diferentes niveles. Al mismo tiempo, se observaron las conductas de los alumnos en términos de reflexión y las condiciones del ambiente que podrían ser agentes importantes en el desarrollo de la misma. Las situaciones más relevantes para la investigación fueron anotadas en el registro de observaciones antes mencionado, el cual servirá al análisis de los resultados.

Al final de las observaciones todos los docentes tuvieron interés en conocer su desempeño. La investigadora les explicó que al final del proceso conocerían las recomendaciones o sugerencias que pudiesen surgir de la investigación.

3.8. Análisis de datos

Esta investigación ha considerado un enfoque cualitativo, en donde la recolección de datos y el análisis se da básicamente de manera análoga, los datos son variados y no se presentan de manera estructurada (Hernández et al., 2010). Correspondió al investigador estructurar la información que en este caso provino de las narraciones de los participantes durante la entrevista o de las narraciones que el investigador generó en las observaciones de clase.

Para darle estructura a los datos, lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Willig, en Hernández et al., 2010) primero se hizo una transcripción de los datos que se obtuvieron en la entrevista y en la observación. Seguidamente, los datos se integraron a una tabla (Apéndice E) que permitió agrupar las

características de cada uno de los docentes en unidades para que luego fueran analizadas y sintetizadas. Las unidades propuestas para el ordenamiento de los datos fueron: los ciclos de vida docente, las etapas del proceso enseñanza- aprendizaje, el nivel de reflexión y las palabras dichas por el docente, que reflejaron el nivel de reflexión.

Con el fin de obtener una descripción a fondo de la práctica reflexiva que el docente realiza, se identificaron los aspectos sobre los cuales el docente centra su atención durante las diferentes etapas del proceso de enseñanza aprendizaje. A partir de esta información, se determinó para cada docente el tipo de práctica reflexiva que realiza en términos de la frecuencia con que la ejerce. Para efectos de tal clasificación se contempló la descripción ofrecida por Torres (2012), el cual ofrece tres tipos de reflexión; episódica, informal o formal.

- **Práctica Reflexiva Episódica:** El docente reflexiona únicamente cuando se enfrenta a una situación problemática dentro o fuera del aula, como por ejemplo una discusión con un alumno, un alumno que no comprende sus temas, un alto índice de reprobación, entre otros.
- **Práctica Reflexiva Informal:** El docente reflexiona ocasionalmente sobre su práctica docente al finalizar la clase, esto con el propósito de mejorar la próxima sesión o la próxima vez que imparta el mismo curso.
- **Práctica Reflexiva Formal:** El docente tiene un hábito de reflexión, constantemente evalúa su desempeño dentro del aula durante y después de la clase para mejorar sus estrategias docentes de manera inmediata. En algunas

ocasiones puede compartir experiencias con otros compañeros.

Una vez definida la categoría en la que se centra cada docente, se procedió a realizar los análisis de la información. Para tal efecto, se cotejaron las similitudes y diferencias en los datos referentes a un mismo aspecto. Las similitudes y diferencias se confrontaron entre los profesores de una misma categoría de experiencia docente y los docentes de diferentes categorías de experiencia o para el mismo efecto los profesores de diferentes ciclos de vida docente. Por otra parte también se compararon y contrastaron las similitudes y diferencias entre los profesores de diferente género. La información recabada permitirá elaborar la síntesis.

3.9. Aspectos éticos

Muchas investigaciones, tal es este el caso, ameritan interactuar con personas o instituciones. Estas interrelaciones hacen que el investigador se confronte con situaciones éticas, legales y morales. Por esta razón es necesario que el investigador asegure su bienestar y el de las personas que participan en la investigación. Valenzuela (2004) propone normas éticas que tienen que ver con proyectos de investigación. Para efectos de este trabajo han considerado los criterios referentes al respeto a los derechos de las personas.

Dentro de los lineamientos que propone Valenzuela, el proyecto está orientado a promover el beneficio de las personas y la institución, por lo que se ha evitado todo daño o malestar que pudiera causar. Se ha informado a las autoridades y docentes participantes los propósitos del estudio y se obtuvo el consentimiento voluntario tanto de la institución como de los participantes para colaborar en el proyecto. (Apéndices F y

G). Es importante señalar, que con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes y de la institución, se han proporcionado nombres ficticios.

3.10. Conclusión

El método en la investigación se puede definir como la estrategia que se emplea para la adquisición de conocimientos o datos informativos acerca de la realidad que se quiere conocer. Este capítulo del proyecto da respuesta de manera organizada al cómo se llevó a cabo la investigación y los procedimientos y técnicas utilizadas. Desde este enfoque se permitió hacer una comparación de los diferentes casos estudiados en la investigación, hacer un análisis y sintetizar sus diferencias y sus similitudes. El enfoque cualitativo seleccionado ha permitido producir conocimientos a partir de la comprensión del fenómeno y de las divergencias y similitudes que se presenta en la realidad de cada uno de los sujetos que participaron en la investigación.

Capítulo 4

Análisis y discusión de resultados

4.1. Introducción

Una vez que se aplicaron los instrumentos para recolectar la información correspondiente al estudio de la práctica reflexiva en los docentes y que se presentaron las teorías y fundamentos básicos que lo rigen se procederá a la presentación y análisis de los diferentes datos que se identificaron. Los datos que se presentan fueron recabados a partir de las observaciones de clase y las entrevistas realizadas a seis docentes de diferentes edades y con variados años de experiencia en la labor docente del Colegio Montevideo.

El proceso de análisis partió de las perspectivas de los docentes, de los alumnos y de la investigadora. La perspectiva de los alumnos se estableció de manera indirecta pues se observó su comportamiento dentro del aula como respuesta a las acciones del docente y del entorno. Por último, se aprecia la perspectiva de la observadora quien relacionó las acciones del docente y del alumno con las teorías existentes y con lo expuesto en las entrevistas. Al escuchar y leer las entrevistas se fue identificando expresiones o palabras expresadas por el docente que rebelaran los niveles de reflexión en momentos particulares del proceso educativo. Igualmente al observar las lecciones se pudo discernir y anotar momentos en que los docentes ejercían la práctica reflexiva.

Los resultados se presentan agrupados de acuerdo a tres de las etapas de vida docente descritas por Huberman, Thompson y Weiland (2000), expuestas anteriormente en este trabajo. Para cada etapa, se aportan los datos y el análisis respectivo correspondiente a dos docentes en las diferentes fases del proceso de enseñanza-

aprendizaje; planeación, desarrollo de la clase y evaluación. Finalmente, se presentan las similitudes y diferencias entre los docentes de un ciclo de vida para luego cotejar las similitudes y diferencias entre cada ciclo de vida docente y cada género. Los docentes de cada ciclo de vida participantes en la investigación se describen en la Tabla 3.

El análisis del ejercicio de la práctica reflexiva en el docente se llevó a cabo tomando en cuenta los criterios expuestos en el capítulo tres de esta tesis, en donde se establece que la práctica puede ser episódica, informal o formal; de acuerdo con la frecuencia y la necesidad con la que se ejerce. También se tuvieron en consideración los niveles de reflexión descritos por Van Manen (1977) quien los distingue como: reflexión técnica, práctica y crítica; también mencionada en el marco teórico del presente trabajo. La triangulación de los datos encontrados pretende discernir cuáles competencias requieren los docentes de una institución de secundaria privada en San José de Costa Rica, para desarrollar una práctica reflexiva que a la vez redonde favorablemente en un modelo educativo basado en competencias. Para tal respuesta es necesario identificar las acciones que ejercen los docentes que promueven la práctica reflexiva durante el proceso educativo.

Tabla 3
Participantes de la Investigación y su especialidad.

Ciclo de vida docente	Docente	Formación	Materia
Introducción a la carrera	Catrina Paniagua	Licenciada en Ciencias Naturales	Ciencias y Laboratorio de Ciencias
	Joshua Barquero	Licenciado en Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica	Estudios Sociales y Educación Cívica
Experimentación y Diversificación	Alberto Cordero	Licenciado en Historia, Licenciado en Estudios Sociales	Estudios Sociales

	Carolina Machado	Licenciada en Literatura y Lingüística. Licenciada en Literatura Latinoamericana. Máster en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua.	Español en 4 áreas; gramática, ortografía, comprensión de lectura y producción textual
Serenidad y Distanciamiento en las relaciones	Gerardo Goñi	Licenciado en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Máster en Docencia. Máster en Administración Educativa	Ciencias Químicas
	Karol Alvarado	Licenciada en Inglés. Máster en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia.	Inglés Conversacional

4.2. Introducción a la Carrera Docente

La etapa de introducción a la carrera abarca los primeros años de labor docente, es un periodo de descubrimiento y supervivencia, un periodo de transición de la universidad a las aulas. Hay una gran ambivalencia entre querer encajar en el contexto educativo con la realidad que se vive dentro de las aulas; sin embargo, los sentimientos que produce se van estabilizando conforme el docente logra dominar las situaciones de aula a las que se enfrenta día a día.

El docente en este ciclo de vida se aboca al proceso de enseñanza- aprendizaje considerando aspectos más técnicos. Se enfoca en el currículo institucional y su cumplimiento a cabalidad. En este periodo los docentes se enfocan mayormente en el deseo de transmitir conocimientos, de encontrar estrategias de aprendizaje que satisfagan el logro de los objetivos del currículo y que permitan en tiempo y forma cubrir los contenidos.

4.2.1. La reflexión del docente de introducción a la carrera durante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.

El planeamiento es la etapa del aprendizaje donde se establecen de manera organizada los procedimientos y los medios para la consecución de un fin, en este caso el aprendizaje. En esta fase, los docentes se centran primordialmente en la temática curricular, en los objetivos y en las actividades que conllevan al logro de los mismos, en los recursos, en los conocimientos cognitivos del docente, en las características de los alumnos y en las estrategias para lograr la finalidad. Los lineamientos a seguir para la elaboración del planeamiento se siguen al pie de la letra. De acuerdo a los niveles de reflexión de Van Manen (1977) los docentes de este nivel reflexionan a nivel técnico pues se enfocan en la consecución del conocimiento. La prioridad siempre será el currículo escolar y sus elementos. Así hacen mención al respecto los docentes de este ciclo docente. El profesor Joshua (tabla 5) propone:

De esta manera se puede empezar a trazar cuáles son los objetivos que queremos o las aptitudes que queremos formar en ellos. A partir de este diagnóstico es que podemos pensar en los contenidos que queremos trabajar. También debo considerar que hay un currículo oficial que hay que utilizar a la hora de planear

En cuanto a la defensa de esta propuesta la profesora Catrina (tabla 4) establece:

Una buena planeación contempla todos los requerimientos de la misma, los objetivos; que sean alcanzables. En los contenidos, que se cubran todos. En las actividades; que sean de gusto de los muchachos y que sean dinámicas. En los materiales o recursos, que tenga todo lo que necesito; en especial para el laboratorio

Sin embargo; como un agregado a lo expuesto, cabe mencionar que la profesora Catrina profundiza aún más allá de reflexión técnica y, aunque de manera esporádica, ofrece reflexiones prácticas y críticas. Demuestra gran respeto por las individualidades, los intereses y las capacidades del alumno, como ella bien lo expresa en la entrevista

sostenida: “hay que ver qué es lo que los alumnos quieren, qué les interesa, darle un papel activo al estudiante”. Ella no sólo piensa en el contenido curricular sino como ella misma lo expresa “hay objetivos y contenidos, pero hay otros factores importantes como los valores y el respeto a la individualidad.... la motivación y el interés”.

Adentrándose en otro detalle que caracteriza la reflexión en este ciclo de vida se puede mencionar el hecho de que los dos docentes mencionados realizan sus planeamientos de manera individual. La profesora Catrina dice planear sola pero aclara que recibe ideas que han sido útiles para otros profesores “las valoro y algunas las pongo en práctica a mi manera o de acuerdo al grupo”. El profesor Joshua alude que “la limitante del tiempo no se lo permite”.

Tabla 4 - *Análisis de información*

Nombre ficticio del profesor: Catrina Paniagua

Etapas del Ciclo de Vida: Introducción a la carrera

Etapas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Aspectos en que centra su atención	Nivel de reflexión según Van Manen (1977)	Palabras dichas por el docente que reflejan el nivel de la reflexión según Van Manen (1977)
Planeación	Catrina centra su atención en el interés y la capacidad del alumno. Tiene gran respeto por la individualidad. Se centra en el modelo educativo por lo que trata de ser creativa y de que los alumnos generen su aprendizaje. Le da un papel activo al alumno y al aprendizaje en equipo. Planea sola.	Nivel de reflexión técnica, práctica y crítica.	“Qué es lo que los alumnos quieren, qué les interesa, darle un papel activo al estudiante”. “El trabajo en equipo o en grupos, los valores de los estudiantes”. “El interés de ayudarlos, de nivelarlos, de que comprendan cómo vamos a trabajar”. “Si es cierto que hay objetivos y contenidos, pero hay otros factores importantes como los valores y el respeto a la individualidad.... la motivación y el interés”.
Desarrollo	Primeramente se centra en el modelo educativo institucional constructivista. En desarrollar alumnos competentes que sean los que generen y construyan el	Nivel de reflexión técnica, práctica y crítica.	“Es importante que los alumnos sean los que generen y construyan el conocimiento. Por ejemplo yo les doy una guía para que busquen la teoría de lo que

	<p>conocimiento. Para la docente su función principal es guiar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento y no dárselo todo. Les da un papel activo y presta atención a los estilos de aprendizaje de cada uno, ellos escogen su forma de trabajo. Es motivadora, resalta y alaba los aspectos positivos del trabajo. Las reglas de clase las define de acuerdo a la respuesta del grupo, estricta en cumplimiento de materiales.</p>		<p>han practicado en el laboratorio. También es importante entender que mi función es guiar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento, no que yo se los doy todo”</p> <p>“Hay que entender que son seres humanos y algunas veces soy yo, incluso, la que no me siento bien”</p> <p>“Hablo primero con el alumno para indagar qué es lo que pasó”</p> <p>“Yo llevo un control estricto de tareas o asignaciones por aquello de los reclamos de los padres”</p> <p>“Yo no podía dejar pasar la situación porque era una mentira y tienen que aprender a asumir las consecuencias de sus actos”</p>
Evaluación	<p>La evaluación está basada en la observación de los procesos que se realizan en la clase y en el logro de los objetivos pero respetando las habilidades y tiempos requeridos por cada estudiante. Utiliza instrumentos que incluyan diferentes aspectos, por ejemplo: cumplimiento de materiales, culminación de trabajos de acuerdo con sus habilidades, participación. Otro aspecto importante es la reflexión del trabajo realizado para la mejora como docente. Llama al razonamiento crítico constante y hace preguntas como: ¿Qué pasaría si... (cambia experimento)?, donde los alumnos aplican el conocimiento.</p>	<p>Técnica</p> <p>Crítica</p>	<p>“Evalúo el trabajo que desarrollan en clase y algunos otros rubros establecidos por el comité de evaluación”</p> <p>“De acuerdo con objetivos por alcanzar, pero respetando las habilidades y tiempos requeridos por cada estudiante”</p> <p>“La labor docente exige un continuo proceso de actualización”</p>

Tabla 5 - *Análisis de información*

Nombre del profesor: Joshua Barquero

Etapas del Ciclo de Vida: Introducción a la carrera

Etapas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Aspectos en que centra su atención	Nivel de reflexión según Van Manen (1977)	Palabras dichas por el docente que reflejan el nivel de la reflexión según Van Manen (1977)
Planeación	El profesor centra su atención en los contenidos curriculares. Pareciera que	Reflexión técnica	“A partir de este diagnóstico es que

	hecha mucha mano de sus intereses y recursos o experiencias personales para reforzar la materia. Se observa gran pasión por lo que sabe y dice pero no centra su planeación en las características de los alumnos, ni de grupo. Tampoco se centra en las aptitudes que desea o quiere obtener. El docente se centra en el currículo oficial. Planea solo		podemos pensar en los contenidos que queremos trabajar. También debo considerar que hay un currículo oficial que hay que utilizar a la hora de planear”
Desarrollo	El docente se centra en transmitir la información que posee con respecto al tema. No parece darle mucha importancia a la disciplina del grupo en tanto no sea muy serio. La clase no está orientada a la comprensión de la materia sino al cumplimiento a tiempo de los contenidos. La estrategia que mayormente utiliza es muy tradicional, donde el profesor juega el papel más importante. Se enfoca en currículo y reglamentos	Reflexión técnica	“Teniendo en cuenta el reglamento de disciplina interno, de ahí se parte para las que sean necesarias para la sana convivencia” “Las estrategias seleccionadas adecuadamente para motivar a los estudiantes y para que ellos comprendan los contenidos son factores importantes para el éxito”
Evaluación	La evaluación se centra en los lineamientos del reglamento de evaluación y en el trabajo en clase, mayormente contemplado en la realización de los ejercicios del libro.	Reflexión técnica	“Evalúo mediante pruebas escritas, proyectos, trabajos extra clase, trabajo cotidiano, además la información que tomo de ellos para la planificación de actividades se centra en el interés y su participación, así como la formulación de preguntas”

4.2.2. La reflexión del docente de introducción a la carrera durante el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje es el momento en el que se inicia una participación activa de los alumnos en el desarrollo de las actividades diseñadas por el docente y otras que pueden emerger y cuya finalidad principal es lograr los aprendizajes esperados planificados para esa clase. Los docentes en el ciclo de vida de introducción a la carrera durante esta fase del proceso centran sus reflexiones

mayormente en las actividades planeadas, en el estilo de aprendizaje de los alumnos, en transmitir la información que poseen con respecto al tema y a las experiencias previas. Se evidencia un gran esfuerzo por satisfacer las demandas de un nuevo modelo educativo; sin embargo, el énfasis sigue siendo el cumplimiento a tiempo de los contenidos. Ninguno de los docentes parece darle mucho énfasis a los asuntos disciplinarios en tanto no sean muy serios.

A pesar de que ambos profesores centran su atención en el modelo institucional, la profesora Catrina, juega un rol diferente al profesor en el sentido de que es menos tradicional y confiere un rol más activo al estudiante. Para la docente su función principal es guiar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento y no dárselo todo, hechos que se reflejan en la clase. Al respecto ella misma expresa:

“Es importante que los alumnos sean los que generen y construyan el conocimiento. Por ejemplo yo les doy una guía para que busquen la teoría de lo que han practicado en el laboratorio. También es importante entender que mi función es guiar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento, no que yo se los doy todo”.

Se puede mencionar que de acuerdo a los niveles de reflexión que ofrece Van Manen (1977), los docentes ejercen una reflexión técnica frecuente. Sin embargo, como ya se mencionó en la sección anterior la docente Catrina continúa desarrollando una reflexión, que aunque menos frecuente, se ubica en los niveles prácticos y críticos de Van Manen (1977). En una de las visitas al aula ella ofrece a los equipos de trabajo que sean ellos quienes escojan el experimento en el cual desean trabajar, lo que es muy acertado con los intereses del estudiante y sus habilidades a la vez que generaba gran motivación. El interés de la docente es loable y ofrece a los alumnos la oportunidad de

crecer como personas. Hay evidencia de su nivel de reflexión crítica pues en la clase se pudo observar a la docente meditando sobre el valor de la integridad. Luego de reflexionar sobre aspectos de conducta donde se aplica este valor, los estudiantes tomaron parte activa, no solo ejemplificando las formas en las que se puede ser íntegro sino firmando una carta en la que se comprometieron a ser íntegros en los aspectos que mencionaba.

4.2.3. La reflexión del docente de introducción a la carrera durante la evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje

En la etapa de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro aprueba o desaprueba los resultados del curso en función de la consecución de los objetivos planteados. Los aspectos en los que los docentes noveles enfocan su reflexión son los lineamientos regulatorios para tal efecto, donde se concentra la consecución de los objetivos y la cobertura de los contenidos curriculares. Otros aspectos en los que centran su reflexión son la observación del desempeño durante las lecciones y el cumplimiento de las tareas asignadas tanto dentro como fuera del aula. Al respecto la profesora Catrina expresa:

“La evaluación está basada en observaciones de los procesos realizados en la clase, utilizo instrumentos que incluyan diferentes aspectos, por ejemplo: cumplimiento de materiales, culminación de trabajos de acuerdo con sus habilidades y participación”

El profesor Joshua por otro lado, asevera que evalúa mediante pruebas escritas, proyectos, trabajos extra clase y trabajo cotidiano.

Ambos docentes realizan una reflexión que según los niveles de Van Manen corresponden a la reflexión técnica, sin embargo algunos rasgos esporádicos de reflexión práctica vuelven a hacer su aparición en los niveles de reflexión de la profesora Catrina

quien además contempla dentro de los procesos evaluativos el respeto por las habilidades y los tiempos requeridos por cada estudiante. Igualmente menciona la importancia de la evaluación de sus propias acciones y de la necesidad de un continuo proceso de actualización como docente.

En resumen, los docentes de la etapa de introducción a la carrera reflexionan mayormente a nivel técnico y aunque no sea de manera frecuente, la profesora Catrina sí realiza reflexiones de nivel práctico y crítico. Al ser entrevistado el profesor Joshua expresa en teoría basar sus reflexiones en aspectos prácticos y críticos. Sin embargo, en las observaciones de aula no se evidencia alguna conexión con los factores que de acuerdo al docente influyen en el proceso y que eventualmente si existieran sí sería de corte práctico y crítico. Según él expresa debe

“Conocer las características de los estudiantes y del grupo para luego definir las estrategias de aprendizaje que van de acuerdo a los objetivos. Es importante que las actividades sean atractivas para los estudiantes. La educación es más que un dominio de contenidos, es importante aprender a vivir en comunidad. Nos preocupan las actitudes”.

No obstante, en sus clases se enfoca mayormente en la transmisión del conocimiento que posee sobre la temática, su clase es muy magistral, dando poca oportunidad de expresión a los alumnos. Un ejemplo de lo anterior se da cuando al iniciar una de sus lecciones, una alumna pregunta ¿porqué la vida es tan cruel? El profesor le pregunta que por qué considera que la vida es cruel pero no le da oportunidad de responder. El docente trata de motivarla para que vea la vida de manera positiva y de aprovecharla al máximo a pesar de las circunstancias adversas; sin embargo, en ningún momento le da oportunidad a la muchacha de expresar sus sentimientos, sus emociones o su interés. Sin embargo, no se puede aseverar que todos

los docentes; de manera uniforme e inequívoca, hacen una reflexión meramente técnica. En cuanto a la frecuencia con que realizan una autoevaluación de sus labores ambos externan que lo realizan después de las lecciones; sin embargo no hay evidencia de que así sea, tampoco se les observa tomando notas para reflexionar sobre las mismas.

4.3. Experimentación y Diversificación

La etapa de Experimentación y Diversificación es una fase de cambios, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos que surgen con la finalidad de refrescar el proceso de enseñanza y las estrategias, los materiales, las evaluaciones y las metodologías. Los profesores en esta fase se caracterizan por la motivación, el dinamismo que la confianza de la experiencia y la estabilidad les proporcionan. Llevan a cabo reformas para acentuar su impacto en el aula con mayor compromiso institucional.

Las evidencias dejadas por esta investigación dictan que el docente en este ciclo tiende a basar el proceso educativo en reflexiones de corte técnico y práctica, según lo describe Van Manen (1977), pues no sólo consideran los medios de la educación, sino los fines de la misma. El docente se avoca a que el contenido le sea de utilidad para la vida; el docente reflexiona acerca de lo que el alumno realmente debe estar aprendiendo a la vez que desarrolla actitudes y habilidades para poner en práctica el conocimiento. Los docentes se enfocan más en las experiencias que han vivido como profesionales, son más conscientes de la necesidad de formar estudiantes más productivos que encajen en la sociedad y que aprendan no sólo los temas sino que tengan una perspectiva más abierta de los mismos, con mayor sentido de análisis crítico y mayor apertura cultural con respecto a las temáticas.

4.3.1. La reflexión del docente de experimentación y diversificación durante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como ya se dijo anteriormente, esta etapa del proceso se centra en la construcción de la forma y las sendas para lograr el conocimiento. Según los instrumentos aplicados en esta investigación revelan que los docentes en este ciclo de vida centran sus reflexiones en los objetivos que desean alcanzar, en qué es lo que realmente necesitan saber los estudiantes. Los contenidos sólo orientan la consecución de los objetivos, no son los que dirigen las acciones. Al respecto los docentes involucrados en esta investigación (tablas 6 y 7) expresan:

Profesora Carolina

Es cierto que hay una lista de contenidos y que nos tenemos que guiar por los contenidos del programa del Ministerio de Educación primeramente. Sin embargo, tenemos acceso a cambiar la forma cómo quiero desarrollar esos contenidos por eso es que puedo mejor definir los objetivos y utilizar diversos temas para cubrir un mismo objetivo.

Profesor Alberto

Principalmente debo conocer y comprender qué es lo que dicen los objetivos que se buscan para luego revisar los contenidos. Ver qué estrategias me van a permitir desarrollar el contenido de una manera más amena de manera que les permita a los estudiantes no sólo conocerlo sino comprenderlo.

Este énfasis en la reflexión es lo que marca la diferencia entre lo técnico y lo práctico de la reflexión. La formación ya no sólo es un medio sino que cumple con una finalidad. La importancia que se le da a la meta que define un objetivo, le permite al docente tomar caminos alternos y ofrecer variables como los asuntos culturales a los que ponen énfasis ambos docentes. En las observaciones de aula, se escucha constantemente a la profesora Carolina hacer referencia a hechos o expresiones culturales a partir del

objetivo o el tema que está cubriendo. Por ejemplo cuando estaba leyendo una obra literaria se encontraba con expresiones tal como “Cada cabeza es un mundo” y además de detenerse para medir la comprensión de la misma y llamar a la criticidad sobre el contenido, les preguntaba sobre el uso de la expresión en la cultura costarricense.

En lo concerniente al docente Alberto, expresa que “al contenido se le puede ver una cantidad de aplicaciones, aunque no todas las puedo llevar a la práctica, pero desde varias perspectivas puedo hacer que ese contenido llegue a los estudiantes de manera que pueda comprender de mejor manera”. Es importante señalar que ambos docentes planean solos; no trabajan de manera conjunta lo que parece ser; según la investigación, que es costumbre entre los miembros de la institución pues todos responden que trabajan de manera individual, sin colaboración de sus compañeros.

Se puede entonces afirmar que ambos docentes ejecutan niveles de reflexión técnica y práctica según lo establecido por Van Manen (1977) y que de acuerdo a la clasificación ofrecida por los lineamientos metodológicos de este trabajo ambos ejecutan la práctica reflexiva de manera formal, pues constantemente están reflexionando sobre sus labores para realizar mejoras; al menos durante la fase de planeamiento.

Tabla 6 - *Análisis de información*

Nombre ficticio del profesor: Alberto Cordero

Etapas del Ciclo de Vida: Experimentación y diversificación

Etapas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Aspectos en que centra su atención	Nivel de reflexión según Van Manen (1977)	Palabras dichas por el docente que reflejan el nivel de la reflexión según Van Manen (1977)
Planeación	El docente se centra principalmente en los objetivos	Reflexión Técnica	“Conocer y comprender que es lo que dicen los objetivos que se

	<p>Se centra en la experiencia de clase. Se centra en el análisis crítico</p> <p>No obstante en la segunda observación de clase se puede afirmar que la docente se centra en la comprensión de la lectura, en la verdadera interiorización de la información y en el análisis crítico y la reflexión moral.</p> <p>Muy enfocada en la atención del alumno. Enfoca sus reflexiones en el alumno y la comprensión del material pero también en la formación de valores para la vida.</p>	Reflexión práctica	<p>“Sé determinar por lo que uno ha visto, qué funciona y lo qué no funciona con los muchachos”</p> <p>“También hablo con los muchachos para ver porqué no entienden o qué áreas son difíciles”</p> <p>“Le doy oportunidad de asistir a una tutoría que les brindo los jueves para aclarar dudas o ayudar a los que quieren”</p> <p>“Actividades que no llaman la atención del alumno y se vuelven muy aburridas, ahí realizo alguna otra actividad o la modifico”</p>
Evaluación	<p>Se basa en los lineamientos institucionales y curriculares. Basada en contenidos y objetivos.</p>	<p>Reflexión técnica</p> <p>Reflexión práctica</p>	<p>“Los factores dependen de la rigidez de los parámetros de evaluación”</p> <p>“Después de actividades, sobre todo en las que hallo dificultad en el aprendizaje de los chicos, me cuestiono si debo cambiar el cómo compartí la clase.”</p> <p>“Tanto para el cotidiano y proyecto recurro a factores que evalúen el desempeño, capacidad, compromiso y creatividad.</p>

4.3.2. La reflexión del docente de experimentación y diversificación durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la evidencia obtenida en esta investigación, los profesores clasificados en la etapa de experimentación y diversificación enfocan su reflexión en aspectos de orden cognitivo, pero además emplean herramientas para transferir aspectos de orden socio emocional, donde toman como base su propia experiencia docente y los procesos de evaluación personal. Ambos docentes enfocan su reflexión en las técnicas didácticas que motiven al estudiante, el uso de la tecnología y los recursos de internet.

Se valen de la experiencia docente para tomar las decisiones; son profesores que cuentan ya con bastantes años de labor.

La misma experiencia y la identificación con su carrera les permiten valorar al estudiante más allá de su quehacer como alumno, se le concibe de manera más humanitaria. Esta visión, les permite tomar en consideración las capacidades, las destrezas, los estilos de aprendizaje, pero también los sentimientos y emociones de los alumnos. Estos aspectos se ponen de manifiesto en ambos docentes, pues como bien lo expresa el profesor Alberto la experiencia es indispensable: “Algunas consideraciones se toman de la experiencia, uno con los años de experiencia ya puede determinar qué es importante para el desarrollo de la clase; las reglas, la disciplina, el tiempo, el planeamiento, los alumnos y sus necesidades”.

La profesora Carolina igualmente soporta este argumento al decir que algunos aspectos se pueden determinar por lo que ella ha visto que funciona y lo que no funciona con los muchachos. Además expresa, que el mismo rendimiento que tienen le va indicando qué funciona y qué no funciona para determinados grupos. Ella por su experiencia puede incluso evaluar el desarrollo de sus clases a partir del rendimiento y eso requiere de experiencia.

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas, ambos profesores hacen uso eficiente de la misma. El profesor Alberto, sobre todo, logra la motivación del alumno y logra captar la atención con el uso de esta técnica didáctica. En una de las visitas al aula se observó al docente utilizando un juego, un video, el mapa de Google Earth, la computadora y el video proyector. Todo de manera muy bien utilizada y de manera congruente a lo expresado en la entrevista. La profesora Carolina también expresó en su

entrevista acerca del gusto que siente por el uso de la tecnología, aunque no hizo uso específico de la misma durante las observaciones de aula.

Una de las intenciones de las actividades mencionadas es el interés por captar la atención del alumno y acomodarse a los diferentes estilos de aprendizaje. Llama la atención el interés con que el profesor Alberto lo manifiesta:

Creo que es importante primeramente conocer a los alumnos, empezando por el nombre. Trato de aprenderme los nombres desde un principio, son muchos pero unos días ya me los sé todos. Si uno sabe el nombre, empieza a conocerlos como personas. Luego trato de conocer sus destrezas y sus estilos de aprendizaje, cómo expresa sus ideas, su personalidad, sus intereses, sus gustos y viendo qué factores van desarrollando ciertos tipos de conductas. Es importante saber cómo se sienten. Hay que saber leer a los alumnos a través de su cabello, su presentación personal, sus conductas.

Por su parte la profesora Carolina también siente gran interés por el alumno y no sólo a nivel personal sino a nivel académico: “En muchos casos hay resultados no esperados, pero lo primero que hago es comunicarlo al hogar para que sepan y también buscar ayuda. También hablo con los muchachos para ver porqué no entienden o qué áreas son difíciles”, indica que los invita a una tutoría gratuita todas las semanas con la intención de aclarar dudas y ayudar a los que quieren. Durante las lecciones de la profesora, en particular en su clase de literatura, la docente aprovecha el texto y las discusiones para hacer reflexiones de orden cultural, moral, ético y espiritual. Por ejemplo cuando hacía referencia a la expresión “cada cabeza es un mundo” mencionó que en ese mundo de percepciones que tienen las personas debe haber la responsabilidad de los actos. Alrededor del tema se generó un ambiente de análisis y conciencia con respecto al tema.

En síntesis se puede afirmar que ambos docentes enfocan sus reflexiones en aspectos similares. Tanto uno como el otro se preocupan porque se alcance el conocimiento pero tomando en cuenta para qué se requiere del mismo, qué actitudes para la vida son importantes y qué habilidades son necesarias para encajar en el mundo externo, con elementos de motivación e interés por las personas y no sólo por el alumno. Esto evidencia que ambos de manera formal ejecutan con frecuencia lo que Van Manen (1977) define como reflexión práctica. Sin embargo, no se puede pasar por alto que aunque de manera esporádica o informal, hay momentos en que reflejan una reflexión crítica pues se interesan en que todos los alumnos, en igualdad de condiciones se preparen no solo académicamente sino de manera integral para que sean personas de bien.

4.3.3. La reflexión del docente de experimentación y diversificación durante la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

La toma de decisiones con respecto al proceso sistemático y continuo del logro de los objetivos de los docentes en la etapa de experimentación y diversificación se enfoca en los lineamientos institucionales y curriculares, dando prioridad al logro de los objetivos y a la cobertura de los contenidos. La responsabilidad y el cumplimiento en tiempo y forma del trabajo y las tareas asignadas, tanto dentro como fuera del aula cobran importancia. La evaluación de la interiorización de los contenidos y su comprensión es un tema que no sólo es prioritario como parte del objetivo del proceso, sino como parte de la misma preocupación o valoración que el docente le otorga al estudiante.

En la entrevista realizada al profesor Alberto, él expresa la importancia no sólo del desarrollo del trabajo cotidiano, sino de la culminación del mismo. Además expresa que su evaluación no es sólo a través de los exámenes que demanda la regulación al respecto, sino que elabora proyectos que permitan desarrollar habilidades. Pero hay algunos elementos prácticos que en ambos casos acompañan el proceso de reflexión. Por ejemplo, la profesora Carolina expresa que tanto para el trabajo cotidiano como para los proyectos recurre a factores que evalúen el desempeño, la capacidad, el compromiso y la creatividad.

La apreciación humanitaria del docente hacia el estudiante se rebela a través de las palabras expresadas por los participantes de la investigación. La profesora al ser cuestionada sobre los procesos de autoevaluación respondió: “Me autoevalúo después de las actividades, sobre todo en las que hallo que hubo dificultad en el aprendizaje de los chicos. Me cuestiono qué debo cambiar, el cómo compartí la clase”. Esto muestra su interés, preocupación y sensibilidad ante las demandas o los requerimientos del alumno. Por otra parte en el desempeño del aula se pudo observar que frecuentemente evalúa la comprensión de la materia a través de cuestionamientos acerca del tema sobre el cual estaban trabajando, ella no prosigue con la materia hasta no tener la certeza de que los estudiantes han asimilado el contenido.

En este aspecto el profesor Alberto rebela con ahínco el valor que le otorga a los estudiantes como personas y el cual se refleja también en sus evaluaciones. Al contestar la pregunta acerca de lo que le motiva a mejorar como docente, él responde:

El hecho de que estoy trabajando con personas, que son cambiantes, que necesitan que uno los apoye. Me transporto a una época en la que yo quisiera

que me hubiesen explotado no en números sino en capacidades. Me los imagino en unos cuantos años y trato de formarlos para eso.

Evidentemente que, de acuerdo a los niveles de reflexión de Van Manen (1977), los docentes realizan una reflexión que va más allá de aspectos cognitivos dentro de sus procesos de evaluación. Buscan actualizar sus conocimientos y empaparse de nuevas técnicas didácticas que refresquen el quehacer educativo, lo que refleja un nivel de madurez en el nivel de reflexión práctica pues también los motiva el querer ser mejores docentes para preparar mejores estudiantes.

En resumen se puede aseverar que los docentes en el ciclo de vida docente de experimentación y diversificación sí ejercen sus procesos educativos basados o enfocados en los tres niveles de reflexión y que en ambos casos los docentes reflexionan sobre el quehacer educativo. Al respecto el profesor Alberto menciona: “En realidad no porque la institución lo demande, pero yo vengo de una institución que constantemente demandaba procesos de autoevaluación, así que yo siempre estoy revisándome”. Como ya se mencionó, la profesora Carolina se examina después de cada actividad. Según lo expuesto por los lineamientos metodológicos de este proyecto los profesores ejecutan una práctica reflexiva formal pues la frecuencia de autoevaluación es constante.

4.4. Serenidad y Distanciamiento en las relaciones

Según lo establecido en el presente trabajo en la etapa de serenidad y distanciamiento en las relaciones los docentes se presentan más relajados pues aunque han perdido la energía de sus primeros años, han adquirido un sentimiento de experiencia comprobada que les permite anticipar su función y las reacciones ante los acontecimientos del aula y ante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Al respecto la

profesora Karol (Tabla 9) lo reafirma al decir que las reglas de clase las establecen los estudiantes pues si ella las propone no las cumplen y hace énfasis en que eso es lo que ha logrado percibir a lo largo de los años y que ya conoce cómo es que las cosas funcionan. Si bien es cierto para algunos docentes este periodo genera de alguna manera cierto grado de culpa por el ímpetu perdido, para los participantes de esta investigación ha significado experiencia y relajación. Al respecto el profesor Gerardo (Tabla 8) opina: “el asunto es que tengo muchos años de impartir la misma materia en 7°, 10° y 11°. En séptimo siempre he impartido ciencias y en décimo y undécimo siempre he impartido química, eso me colabora”. A pesar de las características que los encasillan en esta etapa, no es cierto que hagan las cosas de manera mecánica. Tanto la profesora Karol como el profesor Gerardo expresan que buscan actualizarse sobre todo en nuevas técnicas didácticas y de refrescar la materia que por años han cubierto.

La reflexión de los profesores en este ciclo de vida está marcada por los objetivos y los contenidos curriculares, por los reglamentos institucionales, las características de los alumnos y sus necesidades, las actividades y la participación de las mismas. Por otra parte se enfocan en la experiencia que han adquirido a través de los años y el conocimiento que han obtenido no sólo de sus acciones sino de grados universitarios que dejaron las etapas anteriores.

4.4.1. La reflexión del docente en el ciclo de serenidad y distanciamiento durante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Durante el planeamiento los docentes de este ciclo de vida concentran sus reflexiones mayormente sobre los objetivos, los contenidos y las actividades, pero una de sus mayores consideraciones es el alumno y su participación activa dentro de la clase.

También se tiene gran consideración por el alumno como ser humano y por las condiciones del contexto que le rodea. En cuanto a esto la profesora Karol opina que éste es el factor principal a tomar en cuenta en la planeación y así lo expresa:

Los grupos, las condiciones de los alumnos, particularidades como la edad, los intereses de los alumnos, que es lo que los puede ayudar a triunfar. Estos factores son determinantes porque es lo que tomo en cuenta a la hora de planear, o sea planeo en función de los alumnos. También es importante que uno debe tomar en cuenta las características de los grupos porque hay grupos que son muy pasivos y por más que uno se esfuerce ellos no responden.

En lo que respecta al tema el profesor Gerardo también opina que los alumnos son prioridad cuando se designan los procedimientos que se van a seguir para alcanzar los objetivos del proceso educativo y expreso:

“Hay cosas que para mí son importantes, yo estoy convencido de que estamos en un proceso de formación de personas, formación para la vida adulta y también para la universidad. Pensando entonces en los muchachos, aunque es difícil pensar en las individualidades cuando usted tiene más de 300 alumnos, pero sí se puede pensar en las individualidades en el sentido de que uno puede escoger actividades que van enfocados a fortalecer a un grupo de alumnos en un momento y a otro grupo de alumnos en otro momento.

Según las actividades observadas en el aula ambos docentes tienden a concentrarse en los contenidos, los objetivos y las actividades didácticas pero regularmente están haciendo comentarios de índole personal que enriquecen la formación de los alumnos como personas. En la clase del profesor Gerardo los alumnos se dispersan mucho, tal vez por lo magistral de sus lecciones pero en cuanto hace referencia a situaciones de la vida o aspectos formativos, éticos, morales o espirituales todos los alumnos le prestan atención y se muestran muy interesados. Se puede deducir de este aspecto que los factores que considera en el planeamiento sí cobran vida en sus aulas. Por su parte la

profesora Karol también estampa sus prioridades de planeación en la clase pues se esmera en actividades que involucren la participación de los alumnos.

Se puede concluir que los docentes en esta etapa o ciclo de vida docente realizan sus reflexiones sobre asuntos que van más allá de los rasgos cognitivos, pareciera incluso que los mismos no son tan relevantes como lo es el aspecto socio- emocional, la formación de habilidades y actitudes para la vida. Se puede decir entonces que según los niveles de reflexión descritos los enmarca dentro de la reflexión práctica y crítica.

Tabla 8 - *Análisis de información*

Nombre ficticio del profesor: Gerardo Goñi

Etapa del Ciclo de Vida: Serenidad y distanciamiento en las relaciones

Etapa del Proceso Enseñanza- Aprendizaje	Aspectos en que centra su atención	Nivel de reflexión según Van Manen (1977)	Palabras dichas por el docente que reflejan el nivel de la reflexión según Van Manen (1977)
Planeación	El docente centra su atención en los contenidos y los objetivos curriculares, en la edad y la capacidad de síntesis de los alumnos y en sus experiencias. Agrega principios bíblicos.	Reflexión técnica Reflexión práctica Reflexión crítica	“Defino cuales son los contenidos que va a ver cada nivel y cuáles son los conceptos que los alumnos deben aprender” “Lo mismo en el sentido del profesor hacia los muchachos, uno debe respetar sus gustos, sus formas de aprendizaje y sus intereses” “Buscar no solo un tipo de actividad que me sirva a mi como docente para hacerme entender sino que le sirva a los alumnos para aprender” “ Es importante que no solo nos enfoquemos en las cuestiones académicas sino en otros aspectos que son importantes” “Uno puede enriquecer sus planeamientos, sus clases y su vida personal si recibe

			ayuda de otros en particular si tienen experiencia docente
Desarrollo	El docente se enfoca en el desarrollo de los contenidos y el aprendizaje para llevarlo a la práctica. Trabajo de campo colaborativo, principios bíblicos y formación de valores. Estrategias de enseñanza, materiales y el tiempo de clase. Las reglas de clase están basadas en el respeto y la cortesía. La experiencia docente es primordial. El respeto es su lema.	Reflexión práctica Reflexión crítica	“Bueno yo creo que siempre las clases pueden ser mejores y en este proceso de formación de muchachos uno siempre tiene que estar muy abierto a transformarse de acuerdo a las necesidades de ellos” “Algo que es fundamental es cómo uno puede crear con los muchachos un ambiente de respeto” “Hay momentos que se generan temas que promueven la formación de valores”
Evaluación	La evaluación se centra en los lineamientos institucionales, el trabajo en clase, las diferencias individuales y el desempeño individual. La evaluación es continua. La retroalimentación es valiosa	Reflexión práctica Reflexión crítica	“Se evalúa no solo desde un punto de vista sino desde varias perspectivas pues no reaccionan del mismo modo ante una situación. Se toma en cuenta las personalidades, los diversos tipos de inteligencias, de manera que cada quien evidencie el conocimiento de acuerdo a sus características o habilidades. “El cariño, el compromiso y la pasión que siento por lo que hago me motivan a mejorar como docente.... Me interesa mejorar pues en la medida que lo haga también mejoran mis alumnos y la institución”

Tabla 9 - *Análisis de información*

Nombre ficticio del profesor: Karol Alvarado

Etapas del Ciclo de Vida: Serenidad y distanciamiento en las relaciones

Etapas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Aspectos en que centra su atención	Nivel de reflexión según Van Manen (1977)	Palabras dichas por el docente que reflejan el nivel de la reflexión según Van Manen (1977)

Planeación	<p>La docente centra su atención curricular en el contenido y su eficiencia, en los alumnos y en sus condiciones.</p> <p>Particularidades como la edad, los intereses de los alumnos, que es lo que los puede motivar en tanto les deja algún aprendizaje. Centra su planeamiento en la motivación o la pasividad del grupo.</p> <p>El planeamiento está muy enfocado en actividades que promuevan el entusiasmo.</p>	Reflexión práctica y crítica	<p>Los grupos, las condiciones de los alumnos, particularidades como la edad, los intereses de los alumnos, que es lo que los puede ayudar a triunfar. Estos factores son determinantes porque es lo que tomo en cuenta a la hora de planear, o sea planeo en función de los alumnos. También es importante que uno debe tomar en cuenta las características de los grupos porque hay grupos que son muy pasivos y por más que uno se esfuerce ellos no responden. Ya uno sabe cómo es que esto funciona así que debemos estar preparados.</p>
Desarrollo	<p>Centra el desarrollo de su clase en la motivación, no se enfoca en disciplina, ni siquiera se aferra al contenido, hace grandes esfuerzos porque todos los alumnos se integren a las actividades que tratan de incentivar la participación y la satisfacción de los alumnos. En este caso en particular busca a toda costa romper con la pasividad.</p>	Reflexión	<p>“Bueno, busco ideas de los libros del nivel asignado, busco discusiones, actividades, charlas, juegos. Me preparo a tiempo con las dinámicas que puedo utilizar porque después es más difícil... la necesidad de ayudar a los alumnos a comprender la materia y la necesidad por enseñar”</p>
Evaluación	<p>La evaluación si se enfoca más en la comprensión de la materia a nivel oral. El problema es que hay algunos alumnos que no participan pero ella trata de involucrarlos haciéndoles preguntas directas. No hay gran énfasis en la evaluación, por lo menos así se aprecia.</p>	<p>Reflexión técnica</p> <p>Reflexión práctica</p>	<p>“Yo no selecciono los factores, están establecidos a través de una rúbrica en el reglamento de evaluación”</p> <p>“Mi curso es conversacional así que la evaluación se hace a través de la observación, es muy subjetiva, aunque si depende mucho de la participación”.</p>

4.4.2. La reflexión del docente en el ciclo de serenidad y distanciamiento en las relaciones durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje

Durante la puesta en marcha de los procedimientos que se elaboraron durante el planeamiento de los aprendizajes, los docentes de este ciclo de vida profesional enfocan sus reflexiones sobre el desarrollo de los contenidos y el aprendizaje. También están enfocados en el trabajo de campo colaborativo y la formación de valores. Las reglas de clase están basadas en el respeto y la cortesía, de hecho son los alumnos los que determinan las reglas y las acciones disciplinarias de acuerdo a su desempeño. La experiencia docente es primordial.

Según lo observado, la profesora Karol desarrolla sus clases de manera que cubre los objetivos planeados y el contenido temático, pero a la vez incorpora el juego de manera que los alumnos disfrutan y se divierten. Tras actividades lúdicas, la docente logra involucrar con entusiasmo al estudiante tomando en cuenta su edad, su nivel y sus intereses. En la entrevista concedida, la profesora explica que su prioridad son las actividades y busca ideas de los libros del nivel asignado, discusiones, actividades, charlas y juegos para cubrir la necesidad de ayudar a los alumnos a comprender la materia y su satisfacción por enseñar.

Por su parte, el docente Gerardo enfoca el desarrollo de sus lecciones en la experiencia que ha tenido a través de los años y la ventaja que ofrece el impartir los mismos cursos durante varios años. Según él lo expresa, eso le permite una mayor amplitud de criterio. Por otra parte, hay criterios que considera importantes en cuanto al desarrollo de la lección y que los mencionó al preguntarle sobre los aspectos que él considera importantes para desarrollar su lección, menciona:

Algo que es fundamental es cómo uno puede crear con los muchachos un ambiente de respeto pero donde respeto no signifique temor en el sentido de que estoy en silencio porque me hacen una boleta sino porque yo quiero poner atención y valoro la preparación del profesor para dar la lección. Lo mismo en el sentido del profesor hacia los muchachos, uno debe respetar sus gustos, sus formas de aprendizaje y sus intereses... Otros factores que son importantes es que los alumnos tengan los materiales adecuados para desarrollar la lección y también el factor tiempo. La disposición que tienen los alumnos al llegar a la clase para poder desarrollar la clase.

Si bien es cierto que en las observaciones de aula no se aprecia mucho dinamismo por parte del profesor, sí se evidencia un gran respeto tanto de parte de los alumnos hacia el profesor como viceversa. Es interesante que incluso hubo momentos en que los alumnos dormitaban en sus pupitres y él con cuidado y cautela trataba de captar su atención. También se observó en el aula que constantemente utiliza los contenidos didácticos o la dinámica del grupo para hacer comentarios de orden social, moral, espiritual o ético. Por ejemplo, estaba explicando acerca de la homocombinación de los átomos y retoma el tema de la basura y la lenta descomposición de algunos elementos. La respuesta está relacionada con la explicación que acaba de dar, pero también aprovecha para motivar a los alumnos a reciclar en vista de la dificultad de descomposición de la materia y la producción de gases.

Es evidente que de acuerdo a los niveles de reflexión de Van Manen (1977), ambos docentes ejercen reflexiones tanto a nivel técnico como práctico y crítico. La intención de ambos es formar personas que encajen en la sociedad con alto sentido ético y moral y en sus clases constantemente se evidencia el deseo de formar verdaderos seres humanos.

4.4.3. La reflexión del docente en el ciclo de serenidad y distanciamiento durante la fase de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de evaluación los docentes del presente ciclo de vida enfilan sus reflexiones basados en los lineamientos institucionales, la responsabilidad, la disposición para atender las lecciones y la participación activa en la clase. Sin embargo, los docentes también toman consideraciones personales para con sus estudiantes. Se toma en cuenta las diferencias individuales, las personalidades, los diversos tipos de inteligencias, de manera que cada quien evidencie el conocimiento de acuerdo a sus características o habilidades.

El profesor Gerardo menciona que a pesar de que hay un esquema de evaluación donde solo los exámenes valen un 70%, también hay otros aspectos a considerar;

En el trabajo en clase, que es donde uno tiene más intervención, se evalúa no solo desde un punto de vista sino desde varias perspectivas pues no reaccionan del mismo modo ante una situación. Se toma en cuenta las personalidades, los diversos tipos de inteligencias, de manera que cada quien evidencie el conocimiento de acuerdo a sus características o habilidades.

Este tipo de percepción es el que evidencia la gran preocupación que hay por el bienestar del alumno, tomando en cuenta aspectos importantes que no sólo conciernen a los reglamentos institucionales, la necesidad de que la educación no sólo se perciba como un medio sino que contemple un bien social. Aunque el profesor Gerardo no parece interesarse mucho en un ambiente más dinámico para sus lecciones; según lo observado en las aulas, sí le presta mucha atención al alumno como persona. En términos de evaluación constantemente sí afirma y confirma el conocimiento en clase, no prosigue hasta tanto no esté seguro que los alumnos dominan los pasos necesarios para proseguir a nuevas explicaciones. Es una manera de evaluar la interiorización que

evidencia el interés por sus alumnos. Se refleja en sus lecciones el gran aprecio que tiene por la labor que ejecuta y su efecto en los estudiantes, aspecto que muestra congruencia con sus palabras al decir: “El cariño, el compromiso y la pasión que siento por lo que hago me motivan a mejorar como docente.... Me interesa mejorar pues en la medida que lo haga también mejoran mis alumnos y la institución”.

Con respecto a la profesora Karol, igualmente se interesa en evaluar los contenidos curriculares y la consecución de los objetivos pero está más enfocada a los reglamentos de la institución y al contestar cuáles son los factores que determinan su evaluación así lo establece: “Yo no los selecciono, están establecidos a través de una rúbrica en el reglamento de evaluación”. Sin embargo, también deja claro que la evaluación se realiza prioritariamente a través de la vivencia de aula; “Mi curso es conversacional así que la evaluación se hace a través de la observación, es muy subjetiva, aunque si depende mucho de la participación.” Esta figura evaluativa, le permite a la docente un poco de flexibilidad y a la vez le da la oportunidad de justipreciar los aprendizajes tomando en cuenta las particularidades especiales que se presentan en los alumnos, dando un rasgo muy humanitario a su persona y rasgos muy plausibles hacia sus estudiantes y hacia la sociedad, como bien se apreció en la vivencia de aula.

Indiscutiblemente que los docentes en este ciclo de vida muestran un gran dominio de la tarea que realizan, proyectan mucha paz interior pero a la vez se esmeran en el interés por sacar adelante la tarea sin discriminaciones, queriendo equitativamente que todos los alumnos triunfen y estén no solo académicamente preparados sino humanitariamente listos para encajar y beneficiar a la sociedad. Estos aspectos determinan el nivel de reflexión práctica y crítica que Van Manen (1977) establece. Por

otra parte de acuerdo a los lineamientos que establece Torres (2012) con respecto a la regularidad de la reflexión sobre sus acciones, ambos docentes ejecutan una reflexión de tipo informal pues aluden que algunas veces hacen una autoevaluación de sus labores.

4.5. Conclusiones

La práctica reflexiva tiene su origen a partir de las experiencias de cada docente. Es decir la práctica reflexiva no surge a raíz del conocimiento teórico que tienen las personas sino de la experiencia personal y profesional que permite mejorar la tarea docente y por ende las etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje tanto durante la acción educativa como antes o después de la misma. Para poder comprender la práctica reflexiva en el aula, es necesario primero diferenciar el momento de madurez intelectual y las competencias que han adquirido los docentes a través de los años de experiencia.

Los datos obtenidos permiten llegar a la conclusión de que de acuerdo a los años de experiencia docente se puede determinar el nivel de reflexión que los docentes realizan durante las diferentes etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje. Las competencias docentes que se requieren para elaborar la práctica reflexiva se puede apreciar en los docentes con más años de ejercicio educativo. De manera sucinta se puede concluir que el nivel de práctica reflexiva que cada quien elabora se resume en un conjunto de elementos que enmarcan los conocimientos, las habilidades y las actitudes y que las mismas se adquieren a través del propio ejercicio de la docencia.

Estos elementos son los que distinguen la definición del término competencia. Por lo que entonces se puede decir que la práctica reflexiva es una competencia en sí misma y que a mayor ejercicio de la docencia mayor es el nivel de reflexión. Claro que dada la

evidencia no se puede totalmente dar por sentada esa aseveración pues como se observó hay una docente con corta edad y muy pocos años de experiencia ejerciendo niveles de reflexión prácticos y críticos. Podemos afirmar que existe una competencia, la competencia reflexiva, basada en la concientización de humanizar la educación para que conduzca a llenar una necesidad no sólo cognitiva y didáctica sino social, emocional, moral y espiritual que den respuesta a una sociedad cada vez más demandante pero menos consciente de sus necesidades.

Capítulo 5

Conclusiones

5.1. Introducción

Al iniciar esta investigación se tuvo la inquietud de realizar una descripción del tipo de reflexión que realizan los docentes de acuerdo a los factores que influyen en la misma, además se acometió a establecer una relación entre la práctica reflexiva, las competencias requeridas para ejercer la práctica reflexiva como una metacompetencia y los años de experiencia docente que dan pie a los ciclos de vida docente. Es así como a través de la indagación de la teoría y de la verificación de la misma en el campo se desarrolla la investigación. A través de entrevistas y observaciones dentro del salón de clase se logró la recopilación de datos necesarios para poder llevar a cabo el estudio y describir los pensamientos y acciones de los docentes desde la misma práctica docente y desde la perspectiva de sus pensamientos; intención de la metodología fenomenológica.

La exposición de las conclusiones se presenta a partir de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones y los pensamientos que los docentes en cada ciclo de vida ejecutan para realizar la práctica reflexiva. Partiendo del objetivo general, el cual era identificar las acciones en las que los docentes de una institución de secundaria privada en Costa Rica ejercen el pensamiento sistémico que promueve la práctica reflexiva; ya sea antes, durante y después del quehacer educativo es que se pudo concluir lo siguiente en cada una de las fases del proceso educativo.

5.2. Fase de planeación

El planeamiento de clase es un instrumento que permite a los educadores visualizar con anticipación un camino asequible para lograr los aprendizajes. Se puede

concluir que en la fase de la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes de diferentes ciclos de vida se orientan por los elementos curriculares que regularmente la acompañan aunque ponen énfasis en aspectos distintos. Los más novatos se avocan en primera instancia a los contenidos curriculares para luego dar paso a los objetivos, a las actividades y a los recursos. Sus enseñanzas están basadas en los conocimientos cognitivos que han adquirido a través de la formación universitaria y no a través de las experiencias. Esto los lleva a basar sus acciones en reflexiones de nivel técnico que básicamente los orienta en la lucha por la consecución del conocimiento.

Los profesores en la etapa de experimentación y diversificación no le dan prioridad al contenido sino al objetivo, lo que permite cubrir y reafirmar una amplia variedad de temas y una mayor comprensión del contenido a través de caminos alternos. Ya no se trata solo de cubrir una serie de tópicos que memorizan, sino que el objetivo le traza una meta a la educación y a la vez le da una finalidad formativa y de mayor espectro. Esta visión les permite preguntarse qué es lo que necesitan saber los estudiantes y para qué. Estos cuestionamientos le roban al proceso el sentido meramente técnico y le da un matiz que según Van Manen (1977) corresponde a una reflexión más práctica

Para los docentes con mayor experiencia su prioridad es el agente al cual va dirigido; al alumno. Se planea en función del alumno, sus características, sus necesidades, sus intereses, sus gustos, su participación activa, en que alcance la finalidad del objetivo. La formación adquiere un sentido más humanista, la intención es preparar al individuo para la vida en todos los sentidos; académico, espiritual, moral, social; o sea

una formación más integral para un contexto integral. Esta figura los enmarca dentro de los perfiles de reflexión que Van Manen designa como práctica y crítica.

Es evidente que en la cultura del Colegio Montevideo los docentes planean solos, pero en vista de que la experiencia docente sí es determinante en los niveles de reflexión, debería haber un mayor acercamiento al trabajo en equipo. De esta manera se puede vincular el saber cognitivo con la experiencia docente y alcanzar el cometido de al menos una parte de su misión; formar seres integrales.

5.3. Fase de Desarrollo

En el momento que los docentes ejecutan el planeamiento se empieza a desarrollar la clase. A través de la investigación se pudo determinar que durante esta fase del proceso educativo los docentes en el ciclo de vida de introducción a la carrera centran sus reflexiones mayormente en las experiencias de aprendizaje y en los conocimientos cognitivos que poseen para cubrir los contenidos en tiempo y forma. Se puede concluir entonces que de acuerdo a los niveles de reflexión que ofrece Van Manen (1977) los docentes de este ciclo de vida ejercen una reflexión técnica. Por el contrario, los docentes de la etapa de experimentación y diversificación generan una reflexión más práctica, pues están guiadas por aspectos de corte más humanístico. Su interés se centra sólo en el conocimiento en la experiencia que han ganado a lo largo del proceso y cómo aplicarla para la toma de decisiones. La experiencia está además acompañada por un espíritu de cambio que pretende rejuvenecer el proceso de enseñanza y las estrategias para generar un mayor estímulo y dinamismo en sus clases.

Los cambios, propios del ciclo de vida, están proyectados a satisfacer las demandas, los gustos, las necesidades de los educandos que ahora son vistos más como

personas con sentimientos y emociones pero además con capacidades, destrezas y limitaciones. Los docentes entonces se arman de técnicas y herramientas didácticas que permitan satisfacer el cometido, en este caso particular ambos docentes impregnan sus clases con el uso de la tecnología y recursos como las redes informáticas.

En resumen, se concluye que ambos docentes reflexionan con frecuencia en aspectos que identifican la reflexión práctica y aunque con menos frecuencia también sobre la reflexión crítica. Tanto uno como el otro se encausan el desarrollo de sus lecciones tomando en cuenta no sólo el conocimiento, sino el para qué del mismo, las actitudes y las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida.

Los instructores que pertenecen al ciclo de vida docente de serenidad y distanciamiento en las relaciones dirigen sus reflexiones primordialmente en la adquisición del conocimiento. Sin embargo, es un conocimiento que se forja a partir de la experiencia del docente no sólo en términos cognitivos, sino de vida y la intención del mismo es formar individuos para la vida, que le sean útiles a la sociedad. Esta formación va más allá del razonamiento pues pretende forjar valores morales, éticos y espirituales que les permitan ser mejores seres humanos. Entre los valores más importantes reflejados en el desarrollo de las lecciones, se evidencia una gran valoración por el respeto a los intereses y gustos de los alumnos. Por ejemplo, en tanto la disciplina sea manejable los alumnos tienen libertad de actuación. De varias maneras se vuelven evidentes los niveles de reflexión práctico y crítico de Van Manen (1977).

5.4. Fase de Evaluación

En lo que respecta a la reflexión que los docentes ejecutan al determinar la consecución de los objetivos planteados, se puede concluir que todos se ven

influenciados por los lineamientos y reglamentos institucionales que pautan los procesos evaluativos. Los docentes más novatos son los que más se avocan a reflexionar sobre el resultado de evaluaciones estandarizadas, tales como exámenes escritos y otros. Se concluye que el nivel de reflexión es técnico, mas no se puede generalizar pues como se mencionó, la profesora Catrina siempre se ve influenciada por niveles que Van Manen (1977) considera más práctico y hasta crítico en algunos momentos. Por ejemplo reflexiona que la evaluación debe aplicarse respetando las habilidades y los tiempos requeridos por cada uno de los educandos y considera con vehemencia el evaluar sus propias acciones para crecer profesionalmente.

En cuanto a los docentes del ciclo de vida de experimentación y diversificación se concluye que además se enfocan y reflexionan en el cumplimiento en tiempo y forma de las tareas a evaluar. Reflejan a través de estas actitudes el interés en una formación para un fin social, de valores para la vida. La valoración del trabajo realizado está más orientada al logro de habilidades, de competencias, del compromiso, de la creatividad y de la responsabilidad como lo mencionaron ambos docentes. De acuerdo a los niveles de reflexión de Van -Manen (1977), estos docentes realizan una reflexión práctica y aunque menos frecuentemente también crítica. Es evidente que el proceso de evaluación considera más a la persona que a los números; así lo describe con acierto el profesor Alberto.

Con respecto a los profesores del ciclo de serenidad y distanciamiento en las relaciones se puede decir que enfilan sus reflexiones evaluativas basados en la participación activa de los estudiantes, en el cumplimiento y la responsabilidad de sus labores y la disposición para realizarlas. Ambos docentes se esmeran en captar la

atención de sus alumnos, considerando sus intereses, sus gustos, sus personalidades, los diferentes tipos de inteligencia y el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Todos estos aspectos se reflejan en la evaluación pues tan importante es para ellos el esmero y cariño que ponen en sus clases como la respuesta que reciben del alumno. La evaluación es más objetiva y mide de manera más precisa los contenidos actitudinales y procedimentales.

Los docentes expresan que al realizar una evaluación también hay que considerar las condiciones humanas, las situaciones personales, las necesidades de los alumnos no sólo físicas sino emocionales y cualquier situación especial o particular que pudiese afectar el rendimiento del alumno. Esta perspectiva no deja duda en que los niveles de reflexión de los docentes en este ciclo de vida, según Van Manen (1977), han pasado de niveles técnicos a niveles prácticos y críticos dando un sentir muy humanitario a la educación, pero también una formación que además de académica le da un fin social y sin discriminaciones a la misma.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿qué competencias requieren los docentes de una institución de secundaria privada en Costa Rica para desarrollar una práctica reflexiva que redunde favorablemente en un modelo educativo basado en competencias? se hace referencia a los elementos cognitivo, crítico y narrativo que dirigen el pensamiento reflexivo según Sparks- Langer y Colton (1991) y a las competencias que sugiere Perrenoud (2004); ambos ya mencionados con anticipación en este estudio.

Se concluye que los docentes del Colegio Montevideo cuentan con los elementos de orden cognitivo y crítico mencionados. Tales elementos indican que los docentes

procesan de manera exitosa los elementos de orden cognitivo para la toma de decisiones. Conocen de manera eficiente el currículo, la metodología, son expertos en el conocimiento de los contenidos curriculares, conocen y se identifican con el contexto y con la misión, la visión y los objetivos de la educación. Son además capaces de interrelacionar estos aspectos para convertirlos en esquemas que dirigen la acción docente.

El elemento crítico pone su énfasis en cómo los docentes toman las decisiones, poniendo intensidad en los factores de aspecto ético y moral, de compasión y justicia social. No cabe duda que tanto en sus palabras como en sus acciones los docentes de esta institución dirigen los pensamientos bajo parámetros de alta ética y moral, en principios bíblicos de amor, equidad y justicia. Los docentes son capaces de tomar en cuenta que no trabajan con alumnos sino con seres humanos que requieren de una formación no sólo académica sino moral y espiritual que le sirva al individuo y a la sociedad.

El elemento narrativo permite a los docentes compartir sus experiencias de manera que construyen y reconstruyen los acontecimientos con la finalidad de comprender y enriquecer el saber y la labor docente. Según se pudo observar los docentes carecen de estrategias que permitan compartir no sólo sus experiencias sino el bagaje de información intangible que posee cada uno de los individuos. Perrenoud (2004) establece diez nuevas competencias para la docencia, de las cuales se puede concluir que los docentes de esta institución han adquirido nueve de las mismas. Sin embargo, cabe rescatar la competencia número cinco; el trabajo en equipo. Como ya se mencionó, el trabajo en equipo permite poner en práctica el elemento narrativo. La educación es un ejercicio tan complejo que requiere el trabajo en equipo, es una práctica

de gran responsabilidad y no puede ser ejecutada a la ligera en un acierto y desacierto de acciones o en una experimentación con graves consecuencias. Hay que apoyarse, compartir las experiencias y aprender de los demás y responder a la práctica reflexiva.

5.5. Frecuencia de la práctica reflexiva.

A través de la investigación se pudo determinar que los docentes ejecutan la práctica reflexiva con diversa frecuencia; episódica, informal o formal. Los docentes pertenecientes al ciclo de vida de introducción a la carrera expresaron que realizan una autoevaluación de sus labores justo después de las lecciones. Esto evidencia el desarrollo de una práctica formal. Los docentes del ciclo de vida de experimentación y diversificación realizan una autoevaluación constante de sus actos; práctica formal. Contrariamente, los docentes pertenecientes al ciclo de vida de serenidad y distanciamiento en las relaciones se abocan a una autoevaluación menos frecuente de sus labores. Se podría pensar que la confianza que les brinda la experiencia docente en términos de que ya conocen qué es lo que hay que hacer, qué funciona y qué no funciona; como ellos mismos lo expresan, les da pie para no autoevaluarse. Este es un punto que podría contemplarse para futuras investigaciones.

5.6. Limitaciones

Siempre que se realiza una investigación se presentan condiciones que permiten el fluir o el estancamiento de la misma. Se puede afirmar que en el caso de esta investigación en particular las condiciones favorables han sido mucho mayores que las limitantes. Una de las mayores inquietudes al inicio de la investigación era la resistencia que pudiesen ofrecer los docentes participantes en la investigación. Muy por el contrario se han mostrado totalmente abiertos y deseosos de la retroalimentación que les favorezca

en la transición del nuevo modelo educativo institucional. La colaboración de la institución ha sido incondicional, permitiendo el acceso y la cooperación para realizar la investigación.

La única limitante real ha sido el desconocimiento del tema para todos los involucrados, pues aún para mi persona es un tema nuevo. En Costa Rica no sólo se desconoce del tema en cuestión, sino que se carece de bibliografía y de investigación con respecto al tema. Si bien es cierto que la plataforma virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ofrece algunas investigaciones, publicaciones y bibliografía con respecto al tópico, no hay nada que se relacione con la cultura y el contexto geográfico donde se desarrolló la investigación. Tampoco hay otros contextos a nivel nacional donde se ejecute o se pretenda ejecutar la práctica reflexiva y que sirvan de marco comparativo para futuras investigaciones. Pero muy a pesar de estas limitantes hay gran satisfacción por los logros alcanzados gracias a la apertura y la colaboración sin límites de los involucrados.

5.7. Nuevas ideas

Es inevitable reconocer que la autoevaluación es un ejercicio que permite reflexionar sobre la práctica docente y conlleva a producir herramientas (juzgar, medir, clasificar, determinar explicaciones causales y otras) para ejecutar la práctica reflexiva. Es en este sentido que prepara al docente para que de manera consciente y racional pueda tomar decisiones asertivas. Una de las sugerencias que como investigadora podría someter a futuras investigaciones es este aspecto de autoevaluación. Como lo expuso el profesor Alberto, ya la autoevaluación es un hábito en su vida y eso le facilita el quehacer educativo. La importancia de tal práctica lleva a cuestionar ¿cómo lograr que

todos los docentes hagan de la autoevaluación un hábito? ¿Cómo incorporar una autoevaluación voluntaria dentro del modelo educativo impuesto? ¿Se puede incorporar la autoevaluación de la praxis docente en un programa de formación de formadores cuando aún no se ejecuta la praxis?

Por otra parte no se requiere ser sicólogo para comprender que los hombres y las mujeres son diferentes. Pues no es la excepción que en este estudio se refleje en cierto grado algunas diferencias entre la práctica reflexiva que ejecutan los hombres y la que ejecutan las mujeres. Llama la atención en particular la marcada diferencia entre las acciones de los docentes del ciclo de vida de introducción a la carrera, digo las acciones porque en realidad sus pensamientos parecieran coincidir en mucho. La profesora Catrina ejecuta niveles de práctica docente mucho más profundos que los que ejecuta el profesor Joshua. No se puede determinar a ciencia cierta las razones de tal profundidad pero sí se puede concluir en que a pesar de la corta edad de la profesora y los pocos años de experiencia hay elementos que le contribuyen a una práctica reflexiva más profunda y madura que la de sus compañeros.

A partir de esta reflexión es que se sugiere como segunda idea tomar en cuenta este elemento para futuras investigaciones e incluso además de investigar el porqué o qué elementos han influido para que la profesora realice tales niveles de reflexión, investigar qué elementos deberían tomarse en cuenta para una práctica reflexiva exitosa tomando en cuenta los procesos mentales y emocionales que diferencian a los hombres de las mujeres. También entra en juego investigar si estas diferencias no se deben simplemente al nivel de madurez que por influencias de diversas estructuras y experiencias alcanzan las personas.

Otra de las ideas que surge a lo largo de la investigación es el valorar la influencia del currículo en la práctica reflexiva. Tanto las entrevistas como las observaciones de clase llevan a la conclusión de que los docentes de distintos ciclos de vida ejecutan niveles de reflexión profundos por la influencia curricular. Hay elementos que la literatura educativa ha designado como elementos de un currículo oculto pues la formación que brinda no es intencional.

Sin embargo, hay elementos tales como principios y valores espirituales, sociales y morales que son parte del currículo formal o abierto de la institución. ¿Será esta la razón que lleva no sólo a docentes sino también a los alumnos a realizar tales niveles de práctica? ¿Será que un currículo enfocado en aspectos meramente cognitivos o académicos conlleva a una reflexión netamente técnica? ¿Podrá un construirse un currículo enfocado en los tres niveles de reflexión estudiados? ¿Podrá un currículo de esta categoría ser impuesto a cualquier docente?

Definitivamente que se puede concluir que la práctica reflexiva es una metacompetencia que requiere de otras habilidades y conocimientos para ejecutarla. Es una herramienta que debería ser considerada no sólo por la administración de la institución involucrada en este estudio sino por todo el sistema educativo. La práctica reflexiva permite entender el mundo interior y exterior y proceder a tomar decisiones asertivas y coherentes para contribuir a las demandas institucionales, nacionales y mundiales de la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Alonso, L.E., (2003) *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. España: Fundamentos.
- Alsina, A.; Badia, J.; Domingo, A.; Esteve, O.; Gómez, V. (2011, 05) *Práctica Reflexiva*. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/2011/05/recursos-en-red/>
- Boyd, J.; Boyd, S. *From Dull to Dynamic: Transforming Your Presentations*. Professional Press. Competencia Reflexiva en la praxis docente. Panamá. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Innovar-a-trav%C3%A9s-de-la-praxis-docente.pdf>
- Barron, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31 (125), 76-87 Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>
- Brockbank, A.; Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid Morata.
- Brubacher, J.; Case, Ch.; Reagan, T. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo: La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Carandell, Z.; Keim, L.; Esteve, O. y Carretero, A. (2003) *Vergleich*. Documento interno. Sin publicar. Proyecto europeo Comenius “Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el Aprendizaje Reflexivo”.
- Cassís A. J. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva En La Universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), pp. 14 – 21.
- Cheetham, G.; Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training* 22(7):267-276.
- Clifford H. Edwards, (2006). *El orden en las aulas: Recursos para resolver los problemas de disciplina en la clase*. Barcelona, España: Ceac
- Comisión Nacional de Rectores, (2011) *Estado de la Nación*. Recuperado el 8 de febrero de 2012 en <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion/sinopsis/informe-iii>
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* 19, pp. 83-93. Education Praga, PME, vol. 3, pp. 353-360.
- Delors, J. y otros: *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, New York: D. C. Heath
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de*

- Educación Superior*, 2, (Sep.) Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12, (2). pp. 47-74 Universidad de La Sabana, Colombia.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Escuela de Graduados en Educación. (2012). Manual para la elaboración de Textos académicos de la Escuela de Graduados en Educación. Manuscrito inédito. Monterrey, México: Universidad TECVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey.
- Farrel, T.S. (2004). *Reflective Practice in Action: 80 Reflective Breaks for Busy* febrero de 2012 en <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion/sinopsis/informe-iii>
- Feiman-Nemser, S.; Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, third edition (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Frade, L., (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato*. México, D.F.: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gallart M y C. Jacinto. (1995). *Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación - trabajo*. Curso subregional de formación de gerentes de educación Técnico - Profesional, p 59-62.
- García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar* (30) 27-56.
- Gomez, M.V. (2010). Programa de desarrollo profesional mediante la activación de la competencia reflexiva en la praxis docente en Panamá. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Innovar-a-trav%C3%A9s-de-la-praxis-docente.pdf>
- Grimmett, P.; Mackinnon, A.; Erickson, G; Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. En R. Clift, W., R. Houston Y M. Pugach (Eds.) *Encouraging Reflective Practice in Education* (pp. 20-38). Nueva York: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Handal, G., y Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. UK: Open University Press.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 32 (129), 164-173 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta.ed.) México: McGraw-Hill /Interamericana.

- Hooghiemstra, T. (1994). Gestión integrada de recursos humanos. Mitrani, A.; Daziel, M. y Suárez, I. (Eds.). (pp.125-142). *Las competencias*. Barcelona: Planeta Agostini
- Huberman, M.; Thompson, Ch.; Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor en Biddle, B. J.; Good, T. L.; Goodson I. F. (Eds.): *La enseñanza y los profesores 1: La profesión de enseñar*. (pp. 19-83) Barcelona: Paidós.
- Ibarra, M.S.; Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2010). Competence-based planning in masters: A challenge for the university faculty. *Relieve 16*, (1) ,1-14. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6eng.pdf
- Jaworski, B. y Goodchild, S. (2006). Inquiry community in an activity theory frame. en Novotná, J. Moraová, H. Krátká, M. y Stehlíková, N. (Eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics*.
- Jay, J. K.; Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education 18*, 73-85.
- Killion, J.; Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership 6*(48), 14-16.
- Klug, H. (2010). *Teacher reflective practice in Jesuit high schools*. (Disertación doctoral). De la base de datos de Proquest Dissertations and Theses. (Umi No. 3404323)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood, Cliffs: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.
- Larrivee, B. (2004). *Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional sobre Práctica Reflexiva, Gloucester, UK.
- López, F. (2002) *El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe*. España: Universidad de Salamanca
- Lozano, A., Burgos, J. (2007) Hacia una nueva sociedad del conocimiento: Retos y desafíos para la educación virtual. A. Buendía, A. Martínez (1era), *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (77-106) México: Limusa.
- Lucca, N.; Berrios, R. (2003). *Investigación Cualitativa: En educación y ciencias sociales*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas. Muralla
- Maciel, C. (2003) Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*, 11-13 Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/467mACIEL.pdf>
- Marrero, J. (1991), Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Ponencia presentada al *Congreso sobre pensamiento del profesor y Desarrollo Profesional*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva; Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá, Colombia: Anthropos.

- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo: Cinterfort.
- Meza, L. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Revista Comunicación 12*, (220). Recuperado de http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias_lenguaje/revista_comunicacion/Vol.12No22002/pdf%27s/lmeza.pdf
- Nahoum, Ch. (1985). *La entrevista psicológica*. México: Kapelusz.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2005). *La definición y Selección de Competencias Clave*. Traducción al español. Recuperado el 14 de febrero de 2012 de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pérez, A. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en J. G. Sacristán y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht en la *Revista de Tecnología Educativa* Santiago, Chile (nº 3), pp. 503-523.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costarica/educacion/sinopsis/informe-iii>
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/biblioteca-virtual/costarica/educacion/informe-iii-cap-3>
- Pujol, J.; Domingo, A.; Ruescas, O.; Gómez, M.; García, M.; López, E. (2011) *Metodologías Formativas basadas en la Reflexión*. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/2011/05/recursos-en-red/>
- Pérez, A. (1987). Paradigmas Contemporáneos En Investigación Didáctica. En Gimeno J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 95-139). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid, España: Narcea.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias Para Enseñar*. España: Graó.
- Quesada, J. (2003). *Estado y Educación en Costa Rica. Del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado Interventor: 1914-1949*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ranson, S. (1994). *Toward the learning Society*. London: Cassell.
- Raygoza, J. (2009). *La Práctica Reflexiva como parte del Desarrollo de las Competencias en la Práctica Docente* (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual.
- Rivera-Colón M.V. (2010). *La práctica reflexiva crítica de un grupo de maestras puertorriqueñas* (Disertación doctoral). De la base de datos de Proquest Dissertations and Theses. (UMI No. 3417978)
- Rosaen, C.; Lundeberg, M.; Cooper, M.; Fritzen, A.; Terpstra, M; Noticing Noticing (2008). How Does Investigation of Video Records Change, How Teachers Reflect

- on Their Experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/content/59/4/347.full.pdf+html>
- Sabino, C., (1992). *El proceso de investigación*. Recuperado el 24 de marzo de 2012 de http://paginas.ufm.edu/Sabino/word/proceso_investigacion.pdf
- Santoianni, F. & Striano, M. (2006). Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza. México: Siglo XXI.
- Schön D A (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1983, en New York)
- Schön, D. A. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.Currency.
- Simonovis, J.J.; Simonovis, L. (2009) Las Competencias Educativas. *Red de investigadores en Educación De América y El Caribe*. Recuperado de http://www.riecac.com/documents_riecac/articulos/art_ligia_compe.pdf
- Sparks-Langer, G. Y Colton, A. (1991): Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), pp 37-44.
- Taylor S.J., y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tejada, J., Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación* 37(2). Recuperado de <http://www.rioei.org/1089.htm>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres M.J., (2012). Metodología Proyecto Práctica Reflexiva. Tecnológico de Monterrey
- Torres, M.J. (2010). La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la educación superior. En Flores, M.; Torres, M. (Eds.) *La escuela como organización de conocimiento* (.187-208). México: Trillas
- Torres, M.J. (2010). *La Práctica Reflexiva del Docente de las Universidades Tecnológicas en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual.
- Torres, R.M. (2001, octubre). "Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Presentado en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España.
- Valenzuela, J. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Villalobos, J., Cabrera de, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 14. (Enero-Junio), 139-166. Mérida, Venezuela.

- Weinsten, C. Evertson, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues*. United States of America: Lawrence Erlbaum.
- Wellington, B.; Austin, P. (2006). Orientations to reflective practice. *Revista Educational Research*, 38, (3) pp. 307-316
- Zeichner, K.; Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Apéndice A

Registro de observaciones

Registro de observaciones Docente 1 Catrina Paniagua

Sesión 1	Sesión 2	
<p>Ella indicó que en la planeación toma en cuenta los intereses de los alumnos y les da un papel activo. Toma en cuenta las diferencias y el trabajo en equipo. Esto se refleja constantemente en sus clases. Los alumnos están de pie trabajando en el laboratorio. Trabajan en equipos y van realizando experimentos.</p> <p>Los equipos trabajan en varios experimentos, todos enfocados a cubrir el mismo contenido, es interesante porque ellos escogen en cual experimento desean trabajar, lo que es muy acertado con los intereses del estudiante y sus habilidades. También les ofrece una guía escrita que deben ir completando con los hallazgos con lo que refuerza los contenidos y conoce las fortalezas y debilidades. Se esfuerza en que los alumnos comprendan cómo es que deben trabajar. Antes de iniciar la clase les revisa que tengan puesta todos los implementos de seguridad e incluso que el cabello esté bien guardado.</p>	<p>La clase no corresponde al laboratorio sino a una clase de ciencias. La profesora inicia su clase con una reflexión del valor de la semana, la integridad. Los alumnos hacen aportaciones de cómo se puede o se es integro e incluso hacen un compromiso consigo mismos sobre el valor.</p> <p>A pesar de que la clase inicia con una explicación del tema en la pizarra los alumnos se muestran muy entusiastas pues recibirán la explicación teórica de cómo se lleva a cabo un circuito eléctrico, que luego lo llevarán a cabo en el taller. Una vez más la planeación está muy acorde con los intereses y la motivación de los alumnos. Llama la atención la explicación previa que ofrece la profesora en cuanto a cada uno de los pasos que han sido planificados. O sea comparte su planeamiento con los alumnos.</p>	Planeación
<p>La profesora maneja con mucho cuidado el orden de los elementos y equipo de laboratorio. Es exigente con la disciplina pero la ejerce con suavidad y los alumnos muestran gran respeto a las normas. Un alumno quiere comer en clase pero ella con gran sabiduría le da argumentos validos del porqué no se debe comer en esa clase. Es precavida y los llama a cuidar la seguridad. Revisa que todos cuenten con los instrumentos necesarios y envía a un par de alumnas a recogerse el cabello.</p> <p>Como ella lo expresó sabe utilizar</p>	<p>La profesora empieza leyendo un documento que explica paso a paso la elaboración del circuito eléctrico. Invita a otros alumnos a leer los pasos lo que los mantiene concentrados pues ninguno quiere perderse la información. La profesora constantemente impulsa a los estudiantes a reflexionar constantemente sobre la información que se les da y después de leerla ella pregunta sobre los pasos para ver si entendieron lo que se lee.</p> <p>Algunos alumnos preguntan por qué y ella con ayuda de algunos estudiantes van contestando. Algunos cuántos siguen un</p>	Desarrollo

<p>diferentes estrategias para retomar el orden. En un momento levanta la mano como indicación de “silencio” y no habla hasta que todos estén totalmente en silencio. En cuanto a la metodología se preocupa por cumplir con las expectativas de la institución. Utiliza técnicas que permitan que sea el alumno quien valla generando su aprendizaje a la vez que lo invita constantemente a reflexionar.</p> <p>A través de preguntas orienta a los alumnos, sin embargo ella no hace las actividades, solo supervisa.</p> <p>Los alumnos preguntan, pero ella les devuelve la pregunta hasta que encuentren una respuesta así que los mismos alumnos aclaran.</p> <p>La profesora cuenta una anécdota personal para ejemplificar el tema y los alumnos se interesan por saber qué le pasó en un accidente y ella amablemente les explica, los alumnos le preguntan y ella aclara.</p> <p>La profesora va más allá de lo que los alumnos pueden ver y hace preguntas hipotéticas tal como ¿Qué pasaría si se mezcla....? Los alumnos ofrecen posibles soluciones y ella los invita a relacionarlo con la teoría.</p> <p>Ella hace una pregunta para reforzar las conclusiones</p> <p>Como separar el agua, la tierra y la sal. Los alumnos le explican y una de las alumnas propone una forma nueva de filtrar. La profesora se muestra muy complacida y alaba a la alumna por su excelente propuesta.</p> <p>Se preocupa porque ellos obtengan el conocimiento. Se centra en la interpretación que los alumnos dan, no desecha ni desaprueba las respuestas sino las refuerza o aclara. Vuelve a chequear los anteojos.</p> <p>La clase es muy dinámica y participativa. Continuamente los invita a reflexionar el porqué de las cosas.</p>	<p>poco desubicados con el procedimiento. Ella se devuelve y retoma la materia anterior y se las recuerda o refresca algunos pasos que han sido olvidados y que son necesarios para el proceso.</p> <p>Algunos alumnos siguen cuestionando el procedimiento pero ella se devuelve y vuelve a explicar y pone una analogía con las empanadas de la soda. Con el ejemplo quiso explicarles el procedimiento mental para sacar cargas mayores. A partir de la ejemplificación los alumnos que estaban “perdidos” se ubican y prosiguen con el ejercicio. Si alguno se distrae ella busca su atención pues pareciera ser que es sumamente importante la incorporación de todos los conocimientos para resolver el problema y a través del problema concluye las teorías estudiadas y la práctica.</p> <p>Tiene mucho interés en evaluar todo el conocimiento que influye en el ejercicio. Ella constantemente los cuestiona en el porqué de las respuestas ya sean correctas o erróneas.</p> <p>La profesora les permite ahora resolver un problema por sí solos y terminar de comprender los contenidos.</p> <p>Ellos constantemente cuestionan.</p> <p>Los mantiene concentrados y atentos pues no cesa de cuestionarlos.</p>	
<p>La profesora constantemente hace preguntas para que ellos analicen y pregunta el porqué de las cosas. Hace preguntas antes, durante y después del trabajo que realizan los alumnos. Algunas preguntas van enfocadas a evaluar la teoría que se estudió en la clase de ciencias y</p>	<p>La forma de evaluar básicamente es a través del cuestionamiento constante, no solo de la materia que se está cubriendo sino de la que ya vieron y que necesitan retomar para elaborar el proyecto. Retoma material que ya fue evaluado como la definición de electrón y las cargas de los</p>	<p>Evaluación</p>

<p>otras preguntas están dirigidas a la reflexión y al análisis crítico. Constantemente está observando el trabajo de los equipos en tanto los cuestiona y aclara dudas. También los insta a poner atención a detalles que eventualmente pueden ser evaluados en futuras pruebas. No todos los equipos trabajan a la misma velocidad y precisión sin embargo rescata y alaba constantemente el trabajo de todos. Hay mucha congruencia en cuanto a lo expresado en la entrevista pues es muy respetuosa de la forma de trabajo de cada uno y de sus habilidades y tiempos. Ella hace una autoevaluación de su trabajo al preguntar a los alumnos si les gustó la clase a lo cual responden con gran satisfacción.</p>	<p>electrones, cargas de energía y transmisores de energía. Vuelve a hacer preguntas hipotéticas como qué sucedería si.... Lo que los llama a reflexionar y a hacer conexiones con contenidos que ya conocen. La profesora revisa si los alumnos traen el material de clase y anota si alguien no cumple como parte de la valuación de clase.</p>	
<p>Me llama la atención que a pesar de que la profesora es muy joven y con poca experiencia, tiene gran dominio del manejo de grupo. Los alumnos no solo ponen mucha atención sino se involucran activamente en sus lecciones. También es digno de anotar que ella constantemente les induce a sacar sus propias conclusiones y a reflexionar sobre los procesos y posibles resultados.</p>	<p>Es notorio como a pesar de que aún no están desarrollando el proyecto, hay entusiasmo e interés por parte de los alumnos.</p>	<p>Comentarios</p>

Registro de observaciones
Docente 2 Joshua Barquero

Sesión 1	Sesión 2	
<p>En cuanto a la planeación se presenta una suma de algunos detalles vistos en la última clase, los alumnos no demuestran tener buen dominio de materia que ya fue cubierta por lo que suena un tanto discrepante con la opinión del profesor en cuanto a que la prioridad de su planeamiento es la cobertura de los objetivos y contenidos didácticos. También se presenta gran discrepancia entre lo expresado con respecto a planear de manera dinámica. La mayor parte del tiempo la ha ocupado dando una clase totalmente magistral donde no hay participación ni interés por parte de los alumnos. De hecho al iniciar la clase una alumna pregunta ¿porqué la vida es tan cruel?</p> <p>El profesor le pregunta por qué considera que la vida es cruel pero no le da oportunidad de responder. El trata de motivarla con un pequeño mensaje a ver la vida de manera positiva y de aprovecharla al máximo a pesar de las circunstancias adversas, sin embargo en ningún momento le da oportunidad a la muchacha de expresar ni sentimientos ni interés.</p> <p>Según el profesor su prioridad se centra en el interés de los alumnos, pero sus hechos demuestran lo contrario.</p> <p>La evidencia es que sus alumnos no tienen interés en lo que el profesor expone y de 21 alumnos solo 5 si acaso están siguiéndole. Incluso hay una alumna jugando con su celular.</p>	<p>El profesor informa que la clase se tratará acerca del tema de Seguridad Vial. Los alumnos aún se están acomodando en sus asientos, algunos ni siquiera escuchan de qué se tratará la clase.</p> <p>Una vez más se refleja que la planeación está basada meramente en un contenido temático y no en el interés del estudiantado, lo que no corresponde a lo expresado por el profesor en la entrevista.</p> <p>Hay verdaderamente muy poca intervención de los estudiantes y poca reflexión.</p> <p>Tampoco se observa alguna dinámica que permita motivar a los alumnos o captar la atención.</p> <p>No se muestran evidencias en su planeación que tome en cuenta las características de los alumnos en particular. Las técnicas que utiliza son uniformes para todos los alumnos.</p>	<p>Planeación</p>
<p>El profesor inicia su clase de Cívica ordenando los pupitres en filas. Los alumnos vienen de recreo y el profesor espera pacientemente que tomen asiento y que terminen de comer para iniciar su lección. En cuanto a lo que él establece con respecto a disciplina pareciera en primera instancia que como él</p>	<p>El profesor dibuja una carretera en la pizarra y motiva a los alumnos a insertar o mencionar elementos que participan en la seguridad vial. Los alumnos proponen algunos elementos como el semáforo y algunas señales de tránsito.</p> <p>El profesor está hablando de reglas de tránsito y les cuenta la historia de un accidente del cual fue partícipe. A pesar de</p>	<p>Desarrollo</p>

<p>expresa en la entrevista son parte de la dinámica de clase y de la negociación que hay que ir desarrollando con los estudiantes. Un alumno le tiró a otro un artículo y él solo le llama la atención haciendo alusión a la regla de cortesía. Pareciera ser que la estrategia de negociación no surte mucho efecto en este grupo. No pareciera seguir los lineamientos del reglamento como indicó en la entrevista.</p> <p>Da inicio a una nueva unidad temática. Indica que el tema es Identidad y género. Empieza a exponer un caso que permite comparar las ventajas y desventajas de ser hombre o mujer.</p> <p>Empieza una exposición de qué es género, no les da tiempo a responder y les pregunta si creen que es una cuestión física.</p> <p>Pregunta a los alumnos. Los alumnos en general responden que género es una cuestión física y el profesor les aclara que es una cuestión social. La cuestión social no les queda clara. Las estrategias seleccionadas no parecen adecuadas para motivar a los estudiantes.</p> <p>Pregunta por dos trabajos que las mujeres no pueden realizar porque la sociedad lo ve con malos ojos. A pesar de que la pregunta despierta el interés de los alumnos, el mismo se vuelve a perder entre la retórica del profesor. Según el profesor uno de los factores que considera para el buen desarrollo de la clase es tomar los estímulos que dieron los resultados esperados y reproducirlos de nuevo pero no los reproduce.</p>	<p>que logra captar la atención de sus alumnos con la historia, una historia por parte de los alumnos hubiese estado más acorde con la aseveración que expone el profesor en cuanto a que el alumno debe sentirse protagonista. Reflexiona sobre cómo la toma de decisiones es un aspecto muy importante en términos de seguridad vial. También los invita a reflexionar sobre la seriedad que conlleva el conducir de manera responsable.</p> <p>La reflexión es rica, sin embargo los alumnos demuestran poco interés en lo que el profesor expone. Algunos juegan, otros escuchan música, otros conversan, pero el 90 % de los alumnos no sigue al profesor. Los insta a leer la página 84 87 donde deben encontrar ejemplos de lo que han estado discutiendo en clase.</p> <p>El profesor les permite a los alumnos hacer uso de sus reproductores de música en tanto están leyendo.</p> <p>Una de las alumnas le pregunta si es posible trabajar en equipo a lo cual el docente responde afirmativamente poniendo como condición el hecho de trabajar. Este aspecto coincide con el pensamiento de negociación que maneja el profesor en términos de reglas de clase.</p> <p>Ellos mismos pueden identificar las causas de los accidentes, trabajo que se desarrolla en el libro.</p> <p>A partir de lo observado los alumnos pueden hacer propuestas para prevenir y adquirir conciencia a partir de sus propias reflexiones.</p> <p>A pesar de que el profesor hace algunos comentarios con respecto al tema, no parece impactar de ninguna manera la formación de los alumnos.</p> <p>perfecto orden.</p>	
<p>El profesor formula algunas preguntas en cuanto a temas vistos en clase antes de entrar al tema nuevo. Los alumnos no responden a sus preguntas. No hay otra evidencia de evaluación, el resto de la clase hizo uso exclusivo de la palabra.</p>	<p>El profesor camina alrededor del aula supervisando que los alumnos se enfoquen en el trabajo dando respuesta a algunas preguntas que hace específicamente un alumno.</p> <p>El profesor pasa por cada pupitre revisando que los alumnos hayan concluido el trabajo del libro.</p> <p>Suena la campana y los invita a retirarse indicando que va a firmar el trabajo la próxima semana pues no lo concluyeron en la clase.</p>	<p>Evaluación</p>

	Según la entrevista, el profesor realiza una autoevaluación de su trabajo preguntando a los alumnos si les gustó la clase, pero en ninguno de los dos episodios observados se ha generado una autoevaluación.	
Manejo de disciplina	Creo que hubiese sido más participativo y efectivo si los alumnos hubiesen contado sus propias experiencias o hubiesen realizado otras actividades más dinámicas que impacten su formación para la vida.	Comentarios

Registro de observaciones
Docente 3 Alberto Cordero

Sesión 1	Sesión 2	
<p>Con respecto a la planeación se proyecta mucha coherencia en el logro de los objetivos que la rigen. Los contenidos se enfocan en el objetivo que él desea lograr. Menciona incluso a los alumnos cuál es el objetivo a alcanzar con cada actividad. Se nota que el profesor prepara con antelación las estrategias que utiliza para el logro del objetivo. Cuenta con gran cantidad de recursos para la exposición de su clase, se nota que en realidad tiene interés en que cada uno de los estudiantes adquiera el conocimiento pues utiliza estrategias metodológicas que se adaptan a diversas formas de aprendizaje.</p> <p>Excelente uso de la tecnología como recurso para la explicación y vivencia de los temas. Usa la computadora como herramienta, el video beam, parlantes.</p> <p>El desarrollo de la lección corresponde de manera lógica a sus planeamientos y a sus pensamientos pues está consciente de que no todos los alumnos tienen las mismas capacidades o habilidades. Los estudiantes pueden ver la materia desde diferentes perspectivas y de una manera diferente a como se ha visto durante mucho tiempo, según expresa en la entrevista.</p>	<p>De una manera amena y agradable el profesor busca que los alumnos comprendan los contenidos que se están estudiando para lograr los objetivos propuestos. A través de las diferentes actividades el profesor se asegura el aprendizaje de los alumnos. Una vez más les explica a los alumnos cual es el objetivo a alcanzar para la lección.</p>	<p>Planeación</p>
<p>El profesor inicia su lección con una afectuosa bienvenida a los alumnos quienes le corresponden de manera respetuosa pero dentro de un margen de sana confianza. Tiene instalada el material tecnológico que utilizará en su clase al igual que otros recursos.</p> <p>Introduce el tema que ocupará la clase y ven un video de la formación de Costa Rica. El docente no se limita a ver sino que va deteniendo el video para hacer comentarios y preguntas a la vez que ubica a los alumnos en el mapa.</p> <p>La participación de los alumnos es constante. El docente refuerza constantemente la materia, y da ejemplos</p>	<p>El profesor muy amablemente me presenta al grupo a lo cual ellos responden con mucho respeto.</p> <p>Los alumnos trabajan respondiendo una guía de trabajo dirigido en el libro de texto.</p> <p>En tanto los alumnos empiezan su trabajo, el profesor llama lista y a la vez revisa que los alumnos hayan traído sus materiales. Es interesante que a pesar de que registra la ausencia de material de algunos alumnos, él mismo les provee un libro a las personas que no trajeron.</p> <p>Realmente se interesa porque todos tengan material para trabajar y que comprendan las instrucciones.</p>	<p>Desarrollo</p>

<p>muy claros. Motiva a los alumnos a sacar conclusiones por sí mismos. Por ejemplo le preguntó a un alumno de dónde salieron las formaciones y qué se formó. El alumno responde pero se siente confundido, no está muy claro, el profesor invita a otro alumno a que se lo explique, no es el profesor quien tiene la palabra. El profesor vuelve a lanzar otra pregunta que se deriva de las respuestas anteriores. Lleva a los alumnos a motivarse, a reflexionar antes de dar una respuesta. La dinámica es siempre activa y el interés y la atención de los alumnos es continua. El 98% de los alumnos están totalmente concentrados en la clase e interesados en el tema. El uso de los recursos es congruente con lo que expresó en la entrevista pues utiliza juegos, videos, internet, libros, mapa, computadora, video beam... todo en una clase. Realmente es una clase muy dinámica y de acuerdo al nivel de madurez de sus alumnos. Detiene la clase cuando hay mucho ruido. De acuerdo a su entrevista el interés primordial es la motivación y se enfoca en sus alumnos. Les permite participar y contar sus experiencias. Tres alumnos comentaron las experiencias que han observado en sus viajes y experiencias de cambios realizados a raíz de otras culturas. Para el docente es aprendizaje debe ser significativo y no memorístico y las experiencias de clase realmente se los permite. El profesor ahonda aun mas allá del tema que está cubriendo y aprovecha para repasar otros temas vistos, o nuevos conocimientos Hace que los alumnos justifiquen o argumenten sus respuestas. A pesar de que es un grupo de estudiantes un tanto inquietos, el docente utiliza estrategias para dominar la situación. En un momento del aula detiene todo y no prosigue hasta que los alumnos estén en silencio total. No les dice absolutamente nada sino que él se queda en completo silencio.</p>	<p>El docente supervisa el trabajo y a la vez chequea, responde dudas y aclara términos. Un alumno pregunta donde bota un paquete plástico y me doy cuenta de que el docente tiene un programa de reciclaje dentro del aula, por lo cual el profesor aprovecha para explicar cuál de los basureros deben utilizar, dependiendo del tipo de material que van a desechar. Una vez terminado el trabajo que tenían pendiente, el docente introduce el tema de identidad y género. El profesor les proyecta un video sobre identidad y género. El video no solo hace referencia al tema sino llama a la reflexión sobre los derechos e igualdades de las mujeres. Y hace reflexionar sobre modelos donde se rompan las estructuras capitalistas que marginan a unos cuantos y luchar en la vida por cambiar un modelo de igualdad. Utilizando el video el profesor llama a la reflexión sobre algunos aspectos o detalles en los que se deben ser imparciales. El profesor pregunta. Qué entendemos entonces por sexo o género. Se discute como culturalmente se dice que debe ser una mujer y un hombre. Las mujeres dicen cómo deben ser las mujeres Los hombres dicen cómo deben ser los hombres. El profesor los llama a reflexionar si lo del libro de texto está correcto, Se lee la lista de características que ofrece el profesor les proyecta un video sobre identidad y género. El video no solo hace referencia al tema sino llama a la reflexión sobre los derechos e igualdades de las mujeres. Y hace reflexionar sobre modelos donde se rompan las estructuras capitalistas que marginan a unos cuantos y a luchar en la vida por cambiar un modelo de igualdad. El profesor detiene el video en varias oportunidades para reflexionar sobre la terminología y el contenido. Una vez más incentiva a los alumnos a responder preguntas o contesta las que ellos elaboran. Los alumnos muestran mucho interés en el tema. Las mujeres se muestran un tanto disconformes con los derechos y debaten con los hombres sobre las igualdades que ellas tienen y el machismo de los hombres,</p>	
---	---	--

	<p>lo que genera una discusión valiosa e involucra a todos a participar. El docente logra su cometido cuando dice que el tema y la metodología utilizada deben despertar el interés del alumno.</p> <p>Seguidamente leen en el libro los roles de la mujer o del hombre y se comparan.</p> <p>Leen la lista de las características del género masculino y uno de ellos expresa: "Si profesor es todo lo que dijimos". Por lo que concluyen en que el libro está correcto en su manera de apreciar el género.</p> <p>Los alumnos constantemente preguntan y se cuestionan. El docente en ocasiones les devuelve la pregunta para que sean ellos quienes hagan la reflexión.</p>	
<p>Constantemente evalúa el conocimiento de los alumnos, no sólo lo que está trabajando sino que lo relaciona con otros temas estudiados con anticipación, lo que le da oportunidad de evaluar el logro de los objetivos establecidos en su planeamiento. Usa términos de motivación. Muy bien (nombre de la alumna), excelente, gracias por su aporte. Según el profesor externó ésta es su prioridad en la clase, la motivación.</p> <p>La actividad que van a realizar en el libro y la guía de trabajo está detallada en la presentación de power point que está utilizando para exponer la teoría.</p> <p>En tanto los chicos trabajan en la guía, el profesor pasa lista y revisa el cumplimiento de material. (Libro y cuaderno). Seguidamente le da seguimiento y monitorea el trabajo en clase que realizan los alumnos.</p>	<p>El profesor tiene la oportunidad de apreciar y evaluar los aprendizajes en todo el transcurso de la clase, no solamente a través del trabajo del libro que constantemente monitorea sino a través de los aportes que los alumnos hacen a sus preguntas.</p>	<p>Evaluación</p>
<p>El desarrollo de la lección corresponde de manera lógica a sus planeamientos.</p> <p>Es una clase muy amena, no amenazante donde hay risas y confianza pero dentro de un margen de respeto y cordialidad.</p>	<p>Es una clase muy dinámica y amena. Los alumnos están tan atentos al tema que no dan problema de disciplina. El video es de excelente contenido y deja muy claro la terminología.</p>	<p>Comentarios</p>

Registro de observaciones
Docente 4 Carolina Machado

Sesión 1	Sesión 2	
<p>La profesora se interesa por el contenido curricular. Los programas del ministerio son la guía que marca su clase. No hay gran congruencia entre sus acciones y lo expresado por ella en cuanto al desarrollo de actividades lúdicas en su planeamiento. A pesar de que indica la importancia de actividades con énfasis constructivista, sus lecciones no lo reflejan, la mayoría de sus actuaciones son de corte magistral y más bien limita a los alumnos que hacen preguntas a investigar sobre el tema. No hay respuestas claras a las preguntas ni posiciones firmes o asignaciones para realizar la investigación. Ella menciona habilidades a desarrollar en su planeamiento pero no se evidencian.</p>	<p>Según lo expresa la profesora ella se concentra en la parte cognitiva y social, que es en realidad lo que quiero alcanzar con los alumnos. Su planeamiento si está muy enfocado en el área cognitiva. Se enfoca definitivamente en el objetivo y en cubrir los contenidos curriculares.</p>	<p>Planeación</p>
<p>Los alumnos ingresan al aula en un ambiente de confianza y respeto. Ellos se ponen de pie para recibir a la docente y saludan. La docente le da importancia a las reglas de clase, revisa el cumplimiento del uniforme y del espejo de clase, pues tienen asignados campos fijos. Ella así lo externó en una entrevista y expresó la importancia que tiene la atención de los alumnos, la disciplina y las reglas que ella establece para que no hayan distractores. Revisa y aclara una tarea o proyecto pendiente y cómo se evaluará. El proyecto tiene como tema el diario de Ana Frank. Les pregunta a los hombres qué es un diario y refuerza la respuesta. Explica cómo deben elaborar el proyecto y su respectiva evaluación. Tiene que alzar la voz pues ellos interrumpen constantemente. Algunos alumnos están distraídos, uno de ellos levanta la mano pero la docente no lo atiende. Los alumnos empiezan a hacer preguntas con respecto al diario de Ana Frank pero ella no las contesta porque son ellos los que deben investigar. Sigue explicando</p>	<p>Los alumnos ingresan al aula y se ordenan, saludan. En esta segunda observación se aprecia mayor motivación por parte de los alumnos pues van a trabajar en el área de literatura (El día que no existe) Se asigna a cuatro estudiantes para que realicen la lectura en voz alta. Los demás, cada uno con su libro, siguen la lectura en silencio. La profesora constantemente detiene la lectura para verificar que están comprendiendo. Pregunta además llamando a la reflexión. Por ejemplo que significa "Cada cabeza es un mundo". Qué pasaría si cada cabeza no fuera un mundo. Los estudiantes ofrecen varias respuestas a la pregunta. Uno de los alumnos finalmente acierta la respuesta esperada y ella la aprueba y la explica. Además genera comentarios de orden moral, en este caso reflexionan sobre la responsabilidad de los actos en cada cabeza. La lectura está llena de expresiones, la profesora se percata de que los alumnos no siempre entienden a que se refieren las expresiones por lo que en adelante se detiene para verificar si los alumnos tienen el concepto correcto y para hacer</p>	<p>Desarrollo</p>

<p>cómo realizar el proyecto basado en el Diario de Ana Frank.</p> <p>Les ejemplifica como redactar el trabajo. Se esfuerza en clarificar una y otra vez los detalles que son importantes para la evaluación.</p> <p>A pesar de la claridad de la explicación más del 50% de los alumnos están realizando otras actividades y no prestan atención</p> <p>Es interesante que los alumnos pareciera que tienen interés en el razonamiento crítico pues quieren saber por ejemplo ¿Por qué mataban a los judíos? ¿Por qué no solo los arrestaban?</p> <p>¿Por qué no vemos la película en vez de leer el libro? La docente no responde a sus preguntas.</p> <p>Un alumno preguntó en varias ocasiones si hay una película pero ella no da pronta respuesta entonces algunos de sus compañeros responden. Ella entonces aclara que no pueden ver la película pues no se apega 100% al libro.</p> <p>La docente cambia de actividad sin asegurarse ni preguntar si están claros.</p> <p>Les recuerda que tienen dictado, todos muestran indiferencia ante el recordatorio. Seguidamente trabajan en el cuaderno en un ejercicio de ortografía.</p> <p>Hace una pregunta y todos contestan a la vez. No levantan la mano. La lección se centra en el profesor, básicamente es magistral.</p> <p>Escribe en la pizarra ejemplos de ortografía para la letra j.</p> <p>Ella les traza un esquema en la pizarra con los tiempos verbales y las personas en las que los alumnos deben conjugar los verbos para revisar el uso de la j en la conjugación verbal. Algunos de los alumnos la siguen en la copia. Ellos preguntan sobre cómo deben elaborar el cuadro.</p> <p>Ella les explica nuevamente y los alumnos trabajan en el cuadro en silencio por 20 minutos.</p>	<p>reflexiones de corte moral, ético o espiritual.</p> <p>La profesora induce a los estudiantes a sacar sus propias conclusiones, a deducir a partir de la información.</p> <p>La relación con sus alumnos es de confianza. Los alumnos le demuestran mucho respeto. En esta oportunidad la docente utiliza una técnica para llamar la atención cuando se quieren desordenar. Lo que se ajusta a lo que respondió en la entrevista.</p> <p>Sus clases son ordenadas y a pesar de que sus metodologías no son muy dinámicas logra involucrar a los estudiantes. La clase fluye sin distractores, como a ella le gusta. Identifico que es muy balanceada.</p> <p>Aprovecha la lectura para hacer reflexiones de tipo moral.</p>	
<p>La profesora monitorea el trabajo que realizan los alumnos en el cuaderno. Camina alrededor de la clase para revisar el trabajo de los alumnos e identifica errores. Analiza los errores y explica el porqué de los mismos</p>	<p>En cuanto a la evaluación, ella monitorea la comprensión de la lectura a través de cuestionamientos y preguntas que los alumnos deben responder de manera oral. Realizan ejercicios de comprensión de lectura en el libro de español. Ella revisa las</p>	<p>Evaluación</p>

	<p>respuestas de manera oral. La inconveniencia con este tipo de evaluación es que no se percata de quién realmente ha respondido bien a las preguntas o ejercicios del libro y por ende no puede determinar a manera general si se logró el objetivo, no hasta que realice una evaluación formal (examen)</p>	
<p>La profesora posee mucho conocimiento Es una clase ordenada y estructurada. Pero básicamente de reflexión técnica.</p>	<p>Es evidente que la primera observación difiere de la segunda. La docente tiene gran aprecio por la literatura. Pareciera que la motivación y el cariño hacia esa área del idioma lo ha transmitido a sus estudiantes. Se refleja en el interés por la lectura o la literatura.</p>	<p>Comentarios</p>

Registro de observaciones
Docente 5 Gerardo Goñi

Sesión 1	Sesión 2	
<p>El docente se enfoca en la explicación teórica del átomo de carbono. El énfasis se ubica en el contenido temático como elemento del planeamiento. A pesar de que externó en la entrevista de que todos los elementos del planeamiento se complementan y que las actividades son muy importantes porque es la manera de llegar a los alumnos; no se observan actividades o dinámicas que propicien el aprendizaje. Tampoco se toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje o capacidades.</p>	<p>Una vez más el docente se enfoca en el contenido del currículo como elemento fundamental del planeamiento. Como bien lo expresa en la entrevista utiliza como herramienta el libro de texto para sintetizar la materia haciendo uso de la memoria, pues los alumnos deben recordar los conceptos. No se aprecian otros recursos para un aprendizaje más creativo. Como él lo expuso, la creatividad se concentra en actividades colectivas, por ejemplo en giras.</p>	<p>Planeación</p>
<p>El profesor está dando una clase magistral acerca del átomo de carbono. Durante toda la lección se ha dedicado a explicar la teoría.</p> <p>Llamó la atención a un alumno que estaba distraído, otros están conversando mientras una de las alumnas está casi dormida en su asiento, lo cual revela la falta de interés o falta de una metodología más participativa. Las mujeres están más dispersas que los hombres</p> <p>El docente utiliza la pizarra como recurso para ilustrar la explicación.</p> <p>Utiliza expresiones como “pongan atención”, para retomar el orden. Hay un buen fluir en el desarrollo de la clase pues los alumnos tienen mucho respeto por el profesor. Según externa el docente, sus lecciones se rigen por el respeto.</p> <p>Ejemplifica la homocombinación de los átomos a través de una actividad donde los alumnos se dan las manos.</p> <p>El docente pregunta por qué no se descomponen con facilidad algunos elementos o artículos de la basura. La respuesta está relacionada con la explicación que acaba de dar. Aprovecha para motivar a los alumnos a reciclar en vista de la dificultad de descomposición de la materia y la producción de gases.</p> <p>Un alumno le explica a otro porque no ha entendido la materia, en tanto el profesor no</p>	<p>El profesor se enfoca en la explicación teórica acerca de lo que es una zona orbital, qué son orbitales y qué son números cuánticos. El profesor explica y los alumnos escuchan. El profesor insiste en la importancia de poner atención, “muchachos, es importante poner atención para poder poner en práctica la teoría”</p> <p>Una alumna pregunta si uno gira en forma inversa a la otra y si las mismas pueden chocar.</p> <p>El les contesta y ejemplifica tomando como ejemplo como si hubiese dos planetas tierra. El profesor no pasa de la explicación cognitiva y magistral</p> <p>Algunos alumnos están durmiendo en el pupitre.</p> <p>El docente no hace uso de técnicas más dinámicas ni de tecnología. En momentos los motiva a contestar por ejemplo</p> <p>¿Cuánta es la cantidad máxima de electrones en este orbital?</p> <p>Ellos responden a sus preguntas.</p> <p>Cuando un alumno expresa que no entiende, el docente vuelve a retomar la explicación, sin embargo no evalúa si el alumno le entendió.</p> <p>El profesor solamente hace uso de la pizarra y el marcador. Por la constante referencia de autores para afirmar su</p>	<p>Desarrollo</p>

<p>se percata de que no entienden. Hay incongruencia en lo que el profesor expresa y el desarrollo de la lección no refleja ni el gusto, ni el interés de los alumnos. Tampoco hay congruencia entre las formas de aprendizaje de cada uno de los alumnos pues las estrategias de enseñanza que utiliza son las mismas para todos los alumnos.</p>	<p>trabajo se nota que tiene mucho conocimiento de la materia. Sin embargo, no llama al pensamiento crítico sino a recordar lo visto en clase. Un cincuenta por ciento de la clase se dispersa pero en cuanto se sale de la materia para hacer comentarios personales o de algún principio de vida todos lo escuchan. . En 30 minutos la única intervención de los alumnos es de cuatro preguntas. El profesor sigue con el tema de Zona Orbital, lee la definición que ofrece el libro y la explica. Los alumnos realizan un ejercicio del tema en el libro. El docente supervisa la realización de la misma y evacúa dudas.</p>	
<p>No hay evaluación y el planeamiento se ajusta a lo programado. Los alumnos no elaboraron preguntas, algunos se mostraban confundidos y preguntaban a sus compañeros. En una oportunidad el docente lanza una pregunta donde se aplica el conocimiento que está transmitiendo.</p>	<p>El docente no aplica ningún instrumento de evaluación en particular. Supervisa el trabajo del libro pero sobre todo en cuanto a cumplimiento del trabajo en clase.</p>	<p>Evaluación</p>
<p>Los alumnos muestran gran respeto y admiración por el profesor.</p>	<p>El profesor en algunos momentos aprovecha la explicación teórica para hacer referencia a algún valor.</p>	<p>Comentarios</p>

**Registro de observaciones
Docente 6 Karol Alvarado**

Sesión 1	Sesión 2	
<p>La planeación de la clase parece adaptarse bien a los factores importantes que la profesora toma en cuenta, la edad de los alumnos, la dinámica del grupo y el interés. Aunque el tema en sí no tiene mucho sentido para ellos, si disfrutaban mucho el juego, pues la presentación de la actividad en realidad fue jocosa e hicieron de ella un juego. A pesar de ser un grupo un poco pasivo para dar respuesta a las actividades la docente se esfuerza en tratar de involucrarlos. Se nota la preparación a tiempo con dinámicas para lograr una clase conversacional. La docente es dinámica y se esmera porque ellos comprendan la materia.</p>	<p>La planeación corresponde a una clase de inglés conversacional. El objetivo de la clase es hacer uso del tiempo verbal estudiado durante la clase de gramática, según lo explicó la docente. En esta oportunidad si compartió con los alumnos la esencia de su objetivo. La clase se centra en el objetivo y el contenido temático, en el cumplimiento en tiempo y forma de los mismos. Sin embargo hay gran interés por parte de la profesora de que adquieran el aprendizaje de manera eficiente pues pone mucho énfasis en la pronunciación. La motivación y la preocupación porque todos participen en la actividad es evidente</p>	<p>Planeación</p>
<p>Los alumnos ingresan y saludan. Muestran confianza y respeto hacia la profesora. A pesar de que el grupo es numeroso, las reglas de clase están bien establecidas y las cumplen. La profesora llama asistencia y asigna a uno de los estudiantes para recoger un proyecto de asignado. Ella trata de involucrar siempre a los estudiantes. La profesora retoma la última actividad e incentiva a los alumnos para la presentación de una historia que tenían pendiente. Los alumnos crearon una historia a partir de la oración “It was a stormy night when..... En la lección anterior y hoy van a hacer una representación de la historia. A través de la presentación se refleja el juego, los alumnos disfrutaban y se divierten, lo cual es uno de los objetivos de la profesora, que las actividades involucren con entusiasmo al estudiante tomando en cuenta su</p>	<p>La profesora inicia su clase con un grupo de muchachos del último año de colegio. Empieza por hacer una reflexión acerca del valor de la semana, “la obediencia”. En vista de que es la primera hora de la mañana y como parte de las políticas de la institución debe realizar una reflexión. Los alumnos la reciben con buena disposición. Seguidamente trabajan en un ejercicio de pronunciación. Todos participan con entusiasmo. La docente se preocupa porque todos se integren y participen. Seguidamente trabajan en una serie de diálogos orales. Primero escuchan el audio de las conversaciones, aclaran vocabulario nuevo y practican una técnica didáctica “Look up and Say”. La profesora supervisa la tarea dando soporte y corrigiendo los errores. Se aprecia el interés porque todos interioricen el conocimiento. En ambas clases observadas los alumnos trabajan en grupos lo cual refuerza el trabajo colaborativo.</p>	<p>Desarrollo</p>

<p>edad, su nivel y sus intereses. Los alumnos se reúnen en grupos para practicar y dramatizar la historia. La docente está sentada en su escritorio. Ella opina que los alumnos también deben ser tutores del grupo, son ellos los que asumieron por su cuenta la actividad, hubo muy poca intervención de la profesora.</p> <p>Cada grupo de alumnos pasa para hacer su presentación.</p> <p>Los alumnos dramatizaban lo que escribieron mientras algún narrador lee. Parece faltar un poco de claridad en el objetivo de la actividad pues a pesar de que se divirtieron mucho, los mismos estudiantes aludían que no tenía sentido.</p> <p>La profesora pregunta cuál es la importancia del trabajo en equipos. La misma profesora comenta las ventajas del trabajo en equipos pues los alumnos no dan buenas respuestas (jugar)</p> <p>Colaboración, diversión, aporte de ideas.</p> <p>Van a realizar trabajo en equipos. En el libro Unidad N° 13. La profesora chequea quienes tienen libro y anota las personas que no lo trajeron. La unidad se llama “Pet Peeves”</p> <p>La profesora pregunta si ellos tienen idea del significado del título. Empiezan a leer las características de una persona que es considerada como “Pet Peeve” y a identificar esas características en los diferentes alumnos. Algunos mencionan a Tamara constantemente de poseer las características de un Pet Peeve.</p> <p>La profesora sin saber si realmente Tamara está a disgusto con las características que se le asignan, insiste en que sí hay otra Tamara en el grupo. Por la expresión en la cara de la alumna, parece disgustarle. Aunque la docente estima que siempre se preocupa por las situaciones personales del alumno, parece que no se percata de la molestia que siente la muchacha. Tres alumnos son asignados para</p>	<p>Finalmente los alumnos exponen al frente los diálogos aprendidos con la técnica.</p> <p>Reciben halagos y aplausos por sus presentaciones.</p>	
--	---	--

<p>hacer la lectura de una conversación en la unidad.</p>		
<p>En vista de que el curso es conversacional, la evaluación se hace a través de la observación aunque como expresa la docente es una manera muy subjetiva que depende mucho de la participación. La profesora también evalúa el cumplimiento con los materiales de trabajo. Efectivamente se toma muy en cuenta el uso del idioma, el vocabulario que manejan, las instrucciones claras, la responsabilidad. Ella constantemente llama a usar el idioma inglés si alguien está hablando en español.</p>	<p>Hacen revisión de una tarea, la docente revisa en primera instancia el cumplimiento a tiempo, después se preocupa por revisar el contenido, lo cual hace de manera oral. Supervisa el trabajo cotidiano dando soporte a los alumnos. Después de las presentaciones orales, los alaba e incluso aplauden las participaciones, lo cual resulta muy motivador para ellos.</p>	<p>Evaluación</p>
		<p>Comentarios</p>

Apéndice B

Entrevistas a profesores

Entrevista No.1

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

Katrina Paniagua Obando

¿Cuál es su formación profesional?

Licenciada en Ciencias Naturales

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

Empezó a laborar en el 2010. Este es su tercer año en docencia.

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

Labora en el departamento de ciencias en los niveles de 7° y 9° año. Imparte la materia de Ciencias y Laboratorio de Ciencias

La asignatura es anual, las evaluaciones son trimestrales.

¿Por qué razón decidió ser profesor?

No pensé en ser profesora. En realidad quería estudiar enfermería pero puse como primera opción la materia de Ciencias y la universidad me otorgó la entrada. Me gustó y ahí me quedé. En un principio pensé que no iba a poder porque yo estaba muy joven y es difícil manejar la disciplina de los grupos pero le pregunté a otros profesores con más experiencia y ellos me ayudaron con estrategias. Me preguntaba que estaba haciendo mal, qué estaba pasando porque tenía que evaluarme a mí misma. Yo tuve profesores muy tajantes y yo no quería ser como ellos. No renuncié porque sentía que esto era para mí y realmente me hace muy feliz lo que hago.

Planeamiento

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

Hay varios factores que uno debe considerar pero principalmente creo que es importante tomar en cuenta que es lo que los alumnos quieren, qué les interesa, darle un papel activo al estudiante. También hay que tomar en cuenta sus diferencias y planificar de acuerdo a eso. El trabajo en equipo o en grupos, los valores de los estudiantes. En el caso de esta institución hay que tomar mucho en cuenta los valores espirituales, no puedes planear algo que atente contra ellos. Incluso hay que incluir un valor en el planeamiento semanal por lo que hay que tenerlo en cuenta de manera que de alguna forma lo incluyas en el planeamiento semanal.

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

Bueno en cierta medida son los que orientan la planeación. Si es cierto que hay objetivos y contenidos, pero hay otros factores importantes como la formación de valores en los alumnos y su individualidad que además tienen gran peso en la motivación y el interés.

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza?

Primero que nada planeo una especie de inducción para los estudiantes y una evaluación para diagnosticar que es lo que saben o para conocer las fortalezas y debilidades que

traen de los niveles anteriores para empezar por reforzarlas. Elaboro algunas prácticas que vamos a utilizar durante el curso.

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

El interés de ayudarlos, de nivelarlos, de que comprendan como vamos a trabajar.

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿por qué razón?

Yo planeo sola sin embargo recibo ideas que han funcionado para otros profesores, las valoro y algunas las pongo en práctica a mi manera o de acuerdo al grupo. Si tengo preguntas o dudas consulto con otros colegas pero no planeo con ellos directamente.

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente? Cada quien es diferente y trabaja a su manera. A mí por ejemplo me gusta trabajar fuera del aula; es más dinámico pero algunos profesores lo critican. Algunos profesores pueden ayudarte con ideas, otros te dicen que eso no funciona, todo es cuestión de probar.

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

Una buena planeación contempla todos los requerimientos de la misma, los objetivos; que sean alcanzables. En los contenidos, que se cubran todos. En las actividades; que sean de gusto de los muchachos y que sean dinámicas. En los materiales o recursos, que tenga todo lo que necesito; en especial para el laboratorio.

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

Yo soy muy exigente sobre todo con la disciplina pero establezco reglas dependiendo de cómo es el grupo o cómo son los alumnos.

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

Hay reglas que son muy propias de la materia de Ciencias por ejemplo el uso de la gabacha, no pueden comer pues es hasta peligroso, no se puede jugar en la clase pues se puede ocasionar un accidente con los instrumentos del aula. En algunos casos los alumnos son muy particulares y una utiliza diferentes estrategias para el manejo de la disciplina. Muchas veces siento que es como un experimento de ensayo y error hasta que uno acierta con el grupo.

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

Creo que mayormente la disciplina del grupo, algunos chicos hablan tanto y eso distrae, hace perder tiempo e incómoda. También hay grupos que son muy apáticos y por más que una se esfuerce o trate de hacer la lecciones más dinámicas.

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

Primeramente el modelo educativo institucional. Es un modelo que pretende desarrollar alumnos competentes, un modelo constructivista donde es importante que los alumnos sean los que generen y construyan el conocimiento. Por ejemplo yo les doy una guía para que busquen la teoría de lo que han practicado en el laboratorio. También es importante entender que mi función es guiar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento, no que yo se los doy todo.

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

Claro, hay momentos en que los alumnos vienen demasiado cansados, por diversas razones, algunas veces porque vienen de examen, por ejemplo. Cuando no quieren trabajar puede ser que invierta las actividades o los lleve afuera a trabajar. Puede ser que haga un ejercicio de relajación o conversamos un ratito en tanto realizan las actividades. Hay que entender que son seres humanos y algunas veces soy yo, incluso, la que no me siento bien.

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

. No sé, yo diría que bueno porque los alumnos salen muy bien en sus evaluaciones.

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace?
¿Por qué?

Usualmente hablo primero con el alumno para indagar qué es lo que pasó. Dependiendo de su respuesta, hablo con él, trato de concientizarlo. Si el problema persiste me dirijo a sus padres. Si es necesario se busca adecuarle el programa o brindarle más atención.

15. ¿Cuando un alumno no comprende su asignatura, cómo se siente?

Algunas veces me siento impotente, otras un poco frustrada porque yo quisiera que todos entiendan. Sin embargo, soy muy paciente y lo que hago es dar un seguimiento más cercano o atención individualizada.

16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente?

Un grupo trató de engañarme. Todos se pusieron de acuerdo para no entregar un trabajo. Según decían yo no lo asigné para esa fecha. Lo que ellos no saben es que en mi registro estaba anotada la asignación. Yo llevo un control estricto de tareas o asignaciones por aquello de los reclamos de los padres.

17. ¿Cómo atendió esta situación?

Como yo tenía certeza de que sí les había asignado el trabajo para esa fecha entonces les dije que todos obtenían un cero como calificación. Entonces una alumna que sí tenía el trabajo los delató porque no quería perder su porcentaje. Yo lo notifiqué a la dirección de secundaria y la directora además de conversar con ellos, resolvió que era una acción fraudulenta y recibieron la pena que supone el reglamento de evaluación para tales casos.

18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?

Bueno yo no podía dejar pasar la situación porque era una mentira y tienen que aprender a asumir las consecuencias de sus actos. Algunas acciones hay que corregirlas en la juventud y no podía dejarlo pasar porque al ver que nada les pasó pueden incurrir en delitos mayores o más serios.

19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?

Depende de que tan seria sea la situación difícil. Si es algo como lo anterior si acudo a las autoridades. En algunos casos recorro a orientación o a los padres de familia.

Tenemos un sistema de comunicación fluido que se llama SEIC, es un software que permite mantener a los padres informados. En una ocasión tuve un caso de bulimia y tuve que recurrir a los padres y al departamento de psicología.

20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?

Es importante enfocarse en las necesidades e intereses de los estudiantes, tomando en cuenta sus gustos y preferencias para favorecer un aprendizaje significativo.

21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje? El proceso enseñanza aprendizaje requiere una buena comunicación bidireccional, y se logra manteniendo una relación asertiva, entre los entes que conforman el proceso el educativo, provocando en el estudiante un interés por la materia y un ambiente positivo en la clase.

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

Primeramente evalúo el trabajo que desarrollan en clase y algunos otros rubros establecidos por el comité de evaluación.

23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?

La evaluación está basada en observaciones de los procesos realizados en la clase, utilizo instrumentos que incluyan diferentes aspectos, por ejemplo:

1. Cumplimiento de materiales.
2. Culminación de trabajos de acuerdo con sus habilidades.
3. Participación.

24. ¿Cómo selecciona estos factores?

Los factores son seleccionados de acuerdo con objetivos por alcanzar, pero respetando las habilidades y tiempos requeridos por cada estudiante.

25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?

La reflexión pedagógica es un método que me permite, crecer y mejorar profesionalmente. No hay instrumentos determinados por la institución para autoevaluarse.

26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?

1. Dinámica de grupo ya que cada sección o nivel es una experiencia nueva, aunque se desarrolle el mismo tema y actividades.
2. Éxito de actividades, o por el contrario reconocer los factores que lo impidieron.
3. Imprevistos en clase, que en provoquen un cambio en el rumbo de la lección.

27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?

En mi casa, en momentos libres, después de dar las lecciones.

28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?

La satisfacción que genera un aprendizaje en los estudiantes, sobre todo cuando les es útil en su cotidianidad. También poder colaborar en las vidas de los estudiantes más allá de la parte académica.

29. ¿Cómo calificas tu labor como docente? ¿Por qué?

En mejora continua, la labor docente exige un continuo proceso de actualización, y es difícil otorgar un número a la labor que realizo, ya que desde que inicia la carrera de un docente siempre hemos sido evaluados y el proceso de autoevaluación se deja de lado, además siempre hay cosas por mejorar.

30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?

Si, considero importante compartir las buenas y no tan buenas experiencias con otros compañeros, no solo con los profesores sino con administrativos y personas de mantenimiento;, para que conozcan la forma de enseñanza y actividades que realizo, y

también para que puedan emitir comentarios criterios que enriquezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

31. ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

Un ambiente positivo en la institución, las reuniones, el compartir en los recreos con otros compañeros, el trabajo colaborativo e interdisciplinario y las actividades fuera de horario laboral para compartir con los compañeros.

Entrevista N° 2

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

Joshua Barquero Azofeifa

¿Cuál es su formación profesional?

Licenciado en la enseñanza de Estudios Sociales.

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

Tengo solo un año de experiencia.

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

Estudios Sociales y Formación Ciudadana

¿Por qué razón decidió ser profesor?

Tuve una experiencia con el profesor de estudios sociales de décimo y undécimo en el colegio que me motivó.

Planeación Académica

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

Lo primero que hago para poder realizar la planeación es evaluar las características del grupo, cómo es su comportamiento, quiénes integran el grupo. Es importante conocer al grupo desde una perspectiva individual para luego hacer generalizaciones. De esta manera se puede empezar a trazar cuales son los objetivos que queremos o las aptitudes que queremos formar en ellos. A partir de este diagnóstico es que podemos pensar en los contenidos que queremos trabajar. También debo considerar que hay un currículo oficial que hay que utilizar a la hora de planear.

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

Pues son de gran influencia porque definen mi planeamiento. El diagnosticar al grupo me indica cómo son los estudiantes, las características del grupo. De acuerdo a esto puedo definir las estrategias de aprendizaje que van de acuerdo a los objetivos. Es importante que las actividades sean atractivas para los estudiantes. La educación más que un dominio de contenidos es importante aprender a vivir en comunidad. Nos preocupan las actitudes

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza?

Me siento muchas horas para planear actividades que creo que hacen la clase más dinámica, que logren captar el interés de los alumnos. Por ejemplo planeo técnicas didácticas como foto problema moral, dilema moral, caricaturas, lecturas comentadas, técnica de fichas, estudio dirigido, exposiciones. Son varias las técnicas pero la estrategia va enfocada en que el estudiante considere que el contenido es parte de su realidad.

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

El hecho de que yo también fui joven y tuve profesores que se interesaron en despertar el interés por la historia o los estudios sociales. También sé que a muchos jóvenes no les interesa pensar en historiadores sino que están pensando en sus amigos y sus intereses. Hay que tratar de captar su atención y despertar el interés en ellos.

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿por qué razón?

No me relaciono con los otros compañeros, si existiera la oportunidad de hacerlo, lo haría pero la limitante del tiempo no lo permite.

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente en tu planeación académica?

No influye pero creo que sería muy enriquecedor si así fuera.

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

Son varios los aspectos, como ya le mencioné creo que hay que enfocarse en los alumnos y sus características, segundo que los objetivos sean pertinentes a las características de los muchachos y tercero que las conductas que queremos desarrollar en ellos sean alcanzables o sea no vamos a poner situaciones tan complejas que no puedan reflexionarlas y establecer un análisis. Es importante que el alumno se empodere del conocimiento.

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

Claro, son parte de la dinámica de clase y de la negociación que hay que ir desarrollando con los estudiantes. Los estudiantes y los profesores deben tener conocimiento de lo que agrede la integridad de la institución y de las personas. Incluso hay conductas censurables que aunque no están en el reglamento se pueden censurar.

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

Teniendo en cuenta el reglamento de disciplina interno, de ahí se parte para las que sean necesarias para la sana convivencia.

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

Las estrategias seleccionadas adecuadamente para motivar a los estudiantes y para que ellos comprendan los contenidos son factores importantes para el éxito.

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

Mediante el interés mostrado por los estudiantes y su desenvolvimiento en las lecciones, es tomar los estímulos que dieron los resultados esperados y reproducirlos de nuevo.

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

Si es posible, en el momento que algún ejemplo de un estudiante o la discusión se preste para hacerlo. No he tenido situaciones que ameriten dejar de lado la clase en su totalidad pero si tuviera que hacerlo, sí lo haría.

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

Creo que tienen un componente muy práctico que le agrada a los estudiantes. También lo veo reflejado en el valor conceptual y teórico que tiene la materia en su vida cotidiana.

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace?

¿Por qué?

Reconsidero su rendimiento a partir de distintas variables, como su motivación, o si realmente repasa la materia expuesta. Creo que es una labor compleja, ya que me comprometo a ver cada caso, para verificar que está fallando en su medio, o si es un aspecto interno que influye en él. Debemos hacerlo pues es parte del quehacer educativo.

15. ¿Cuando un alumno no comprende su asignatura, cómo se sientes?

Vuelvo al “pizarrón” para ver que está sucediendo con él, si es intrapersonal o interpersonal, para replantear la metodología utilizada. Trato de resolver la situación pero en realidad no me produce ninguna sensación.

16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente?

En una ocasión un estudiante no quería trabajar y estaba molestando a otros compañeros, parecía que no le interesaba la materia, en lecciones previas no realizaba el trabajo de manera completa y no le daba importancia.

17. ¿Cómo atendió esta situación?

Un día para resolverlo, se preparó un lección para trabajar en grupos, entonces del subgrupo en donde él estaba, se le pidió que tres de un total de cuatro compañeros que pasaran a exponer la parte que les correspondía, cuando a él le tocó, lo hizo de manera irrespetuosa, rápida y con un tono de voz bastante bajo, por lo que se le pidió a los 24 compañeros restantes que dijeran si le habían entendido, ellos con un fuerte no, le hicieron ver que lo hizo de manera errónea y debía empezar. Fue ahí donde el estudiante comprendió que no estaba haciéndome un problema, sino que se lo estaba haciendo a su grupo, y al ver que los compañeros lo reprobaron por su actitud no tuvo más remedio que hacerlo bien,

18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?

Considero que fue una manera de enfrentarlo y mostrarle la importancia del trabajo en equipo, a partir de ahí él buscó subir su calificación e incluso me dijo que él iba a tener mejores notas.

Lo he encontrado como ex estudiante y es halagador ver con la alegría con que me saluda, creo que entendió la dinámica de la clase y su responsabilidad como estudiante.

19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?

Creo que es una combinación de ambos, por lo general creo que son los dos.

20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?

La motivación de los estudiantes es fundamental para esto, por lo que las actividades de sensibilización y el cumplimiento de objetivos son esenciales.

21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Es vital, debido a que la figura docente influye de manera directa en los estudiantes y su motivación

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

Evalúo mediante pruebas escritas, proyectos, trabajos extra clase, trabajo cotidiano, además la información que tomo de ellos para la planificación de actividades se centra

en el interés y su participación, así como la formulación de preguntas.

23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?

El trabajo en clase, su desenvolvimiento o crecimiento en conocimientos y sus intereses.

24. ¿Cómo selecciona estos factores?

Considero que la educación debe ser interesante para disfrutarla, por eso parto de los puntos anteriores, para que el estudiantado se sienta protagonista.

25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?

Al final de la lección le pregunto a los estudiantes si les gustó la clase.

26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?

El interés de los estudiantes, si consideran que están aprendiendo para la vida y el aumento por el interés en la materia.

27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?

Al final de la clase

28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?

Que el estudiantado mejore como persona y sea consciente de la responsabilidad de sus acciones.

29. ¿Cómo calificas tu labor como docente? ¿Por qué?

Creo que en proceso de constante construcción, no creo que lo sepa todo, al contrario los estudiantes son los que aportan conocimientos extras, por lo que se enriquece la construcción de la labor, gracias al aporte de los estudiantes.

30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?

Por lo general con todos los que hablo, como una manera de socializar una práctica acertada.

31. ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

Creo que las distintas capacitaciones y actividades sociales, ya que nos permiten a los profesores compartir experiencias, en un clima de confiabilidad.

Entrevista N° 3

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

Alberto Cordero Rojas

¿Cuál es su formación profesional?

Licenciado en Historia y Profesor de Estudios Sociales.

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

Tengo 11 años de experiencia laboral

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

Imparto Estudios Sociales y Formación Ciudadana.

¿Por qué razón decidió ser profesor?

Porque me gustan las ciencias sociales. En un principio entré a estudiar ingeniería química pero era muy impersonal, no me gusta lo abstracto. Me di cuenta que lo que me gustaba era interactuar con las personas y decidí estudiar educación.

Planeación académica

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

Principalmente debo conocer y comprender que es lo que dicen los objetivos que se buscan para luego revisar los contenidos. Ver que estrategias me van a permitir desarrollar el contenido de una manera más amena de manera que le permita a los estudiantes no solo conocerlo sino comprenderlo. Trato de ser metodológico en ese sentido. .

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

Son básicamente los factores que orientan la planeación. El objetivo me dice hacia donde debo caminar y al contenido le puede ver una cantidad de aplicaciones que aunque no todas las puedo llevar a la práctica pero desde varias perspectivas puedo hacer que ese contenido llegue a los estudiantes de manera que pueda comprender de mejor manera.

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza?

Bueno, después de revisar los objetivos y los contenidos del programa, busco las actividades que puedo realizar para lograr esos objetivos. Una vez que uno sabe que va a impartir pienso en actividades como rally, el uso de video bien, utilizo el *google earth*, el mapa. Todo esto porque algunos estudiantes tienen más desarrollada la inteligencia espacial, en cambio otros necesitan ubicarse en el mapa. También pienso en otro tipo de juegos, algunas veces la clase es más magisterial porque hay que explicar conceptos o teorías. Aunque siempre trato de que cada concepto tenga una aplicación. Además hago uso de herramientas como el computador. Cuando me asignan los grupos también pienso en como bajar el nivel del plan y ajustarlo a la edad de los estudiantes de acuerdo a los estímulos a los que pueda responder. Hay que considerar no tanto la edad sino la madurez de los alumnos. Por ejemplo si veo el tema de seguridad vial en séptimo año, preparo un drama pero si lo veo en noveno, hago una actividad que sea más crítica.

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

Bueno, no todos los alumnos tienen las mismas capacidades o habilidades. Los estudiantes pueden ver la materia desde diferentes perspectivas y de una manera diferente a como se ha visto durante mucho tiempo. Por ejemplo ahora tienen la oportunidad de señalar en un mapa pero también de visualizar los lugares a través de las imágenes del computador y así conocerlos y valorar como se vive en esos lugares. También la experiencia se presta para que ellos comparen cómo se vive en nuestro país con respecto a otros lugares y aprendan a valorar su entorno y el aprendizaje sea más significativo. Casualmente acabamos de ver cómo viven en Tokio, una población de más de 20 millones de habitantes. Para mí es importante que el aprendizaje sea significativo, que no solo sea un asunto memorístico sino que sean críticos.

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿por qué razón?

No me relaciono con nadie, usualmente planeo solo. Solamente cuando elaboramos los planes anuales o trimestrales nos reunimos con otros compañeros del departamento.

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente?

Pienso que influye positivamente pues dos cabezas siempre piensan mejor que una, pero no es lo común en mi planeamiento.

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

Primero en la realidad, desde varios aspectos. La realidad del entorno, la realidad de los materiales y sobre todo del tiempo. No puedo poner en el planeamiento un sinnúmero de actividades que me encantaría desarrollar pero que por una razón u otra no se puede alcanzar. Sobre todo pienso que el factor tiempo es muy importante. Las actividades planeadas dependen mucho del número de lecciones. Por ejemplo, las películas son un recurso muy valioso para mi materia, pero me llevaría mucho tiempo verlas en clase así que las sugiero para la casa. Creo que el factor tiempo determina en gran medida que tan innovadora puede ser una clase, cómo se aplica la tecnología y cómo hacer valer los diferentes tipos de aprendizaje de los alumnos.

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

Las reglas es un asunto de sentido común. Analizamos las reglas que comúnmente los alumnos conocen pero discutimos porqué deben respetarse. No es simplemente decirles que no deben comer en clase. Analizamos con argumentos válidos porqué no deben comer en clase.

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

Yo siempre les digo a los estudiantes que todo lo que violente el derecho de los demás debe reglamentarse. Que debemos ser respetuosos de las diferencias y las opiniones. Lo importante es que ellos desarrollen herramientas para que más adelante demuestre respeto hacia las demás personas. Por ejemplo deben levantar la mano para participar porque no puedo escucharlos a todos a la vez.

Las reglas me las sé de memoria, les hago una presentación a los alumnos pero siempre las vemos como algo positivo.

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

Creo que es importante primeramente conocer a los alumnos, empezando por el nombre. Trato de aprenderme los nombres desde un principio, son muchos pero unos días ya me los sé todos. Si uno sabe el nombre, empieza a conocerlos como personas. Luego trato de conocer sus destrezas y sus estilos de aprendizaje, cómo expresa sus ideas, su personalidad, sus intereses, sus gustos y viendo que factores van desarrollando ciertos tipos de conductas. Es importante saber cómo se sienten. Hay que saber leer a los alumnos a través de su cabello, su presentación personal, sus conductas.

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

Algunas consideraciones se toman de la experiencia, uno con los años de experiencia ya puede determinar qué es importante para el desarrollo de la clase; las reglas, la disciplina, el tiempo, el planeamiento, los alumnos y sus necesidades. Pero además uno debe indagar por situaciones particulares de los alumnos con la oficina de orientación. También es muy importante que los alumnos deben tener espacios para externar sus opiniones de manera tranquila.

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

Sí es posible, siempre y cuando la actividad esté relacionada con el contenido que estamos estudiando. Sin embargo hay casos en los que se sale un poco del contexto. Por ejemplo, en estos días tuvimos la visita en el aula de dos extranjeros, por lo que tuvimos

que cambiar no solo de actividad sino de idioma. Pero yo primero terminé lo que tenía planeado.

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

Buenas, mis clases cubren el contenido y la promoción es excelente pero además son clases donde prevalece el ser humano. O sea en mi clase hay risas, hay confianza, se da respuesta a las necesidades de los alumnos; incluso en lo afectivo. Por ejemplo un alumno dijo odiar a su papá y sacamos un rato para que se expresara, se desahogara y luego hablamos de la importancia del perdón. La confianza, con límites, juega un papel muy importante. Ellos saben que padezco de Síndrome de Tourette.

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace? ¿Por qué?

Primero me pregunto que puede ser lo que está ocasionando que no me entienda. Genero hipótesis, pueden ser muchos factores, puede ser que la técnica que utilicé no sea la indicada, puede ser que no está estudiando, o no esté utilizando las técnicas de estudio adecuadas o que tenga problemas en el hogar. Yo trato de indagar qué es lo que ocurre para tomar una decisión.

Hay que analizar si el estudiante está capacitado en el sentido de madurez y de inteligencia para asimilar los contenidos. Yo suelo tener contacto con los padres ya sea personalmente o a través del correo. Es importante darle seguimiento al estudiante no solo por evitar que fracase sino también es parte de la función docente, además es un respaldo para eventuales reclamos.

15. ¿Cuando un alumno no comprende su asignatura, cómo se siente?

Tranquilo, en realidad siempre tengo muy buenos resultados y no soy responsable de que algunos fallen, no me siento culpable ni menos frustrado. Sí trato de averiguar qué pasa para tomar decisiones. Siempre estoy dando seguimiento de cerca a los que presentan algún problema preguntando si entendieron y motivándoles a preguntar si tienen dudas. Les he explicado que no es obligación mía entender a todo el mundo y ellos tampoco están en obligación de entenderme a mí. Sí me siento responsable de que entiendan así que si no entienden explico las veces que sea necesario o con diferentes técnicas de manera que comprenda. Incluso pueden ser los mismos alumnos quienes de otra manera logren explicar las cosas.

16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente?

Tuve una situación muy extraña con una alumna que nunca me quiso, fue muy difícil, era grosera, e incluso inventó cosas que no eran ciertas, para perjudicarme. Lo más interesante es que nunca supe porqué. Realmente no había motivos. Creo que la estructura de la institución la afectó, pues era una alumna de nuevo ingreso.

Posiblemente canalizó su molestia hacia mí. La institución era un tanto rígida en sus reglas y la muchacha no mostraba límites. Quizá yo también fui muy rígido y no supe plantearle las reglas de manera más flexible.

17. ¿Cómo atendió esta situación?

Traté de conversar con ella, usualmente primero atiendo el caso de manera individual para ver que se puede negociar. Luego tuve que buscar ayuda del departamento de orientación y psicología. Siempre busco ayuda con personas de más experiencia para que me aconsejen.

18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?

Algunas veces hay que tomar decisiones en conjunto y salvaguardar tus espaldas para no tener problemas y no “tener cola que te pisen”

19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?

Después de varias experiencias lo mejor es contar la situación, ya sea para que sea de conocimiento, para recibir consejo o para tomar decisiones en conjunto.

20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?

En la motivación, esa es la palabra clave. Desde el inicio del curso lectivo hago que los alumnos creen que son capaces, que ellos pueden. Algunos llegan a la meta no tan rápido como otros pero lo importante es llegar. Algunas veces es necesario buscar estrategias para que todos lleguen a la meta pero lo importante es que lleguen y todos pueden lograrlo. Ellos saben que yo creo que son capaces.

21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Uno tiene que ser amigable, aunque no amigo. Tiene que demostrar confianza. El profesor tiene que darle a entender al estudiante que es un guía, pero no somos pares, es decir yo no voy a tener una relación cercana con ellos; quizá en un futuro, pero ahora es mi estudiante. Me pasó en mis primeros años de enseñanza que yo era muy joven y jugué el rol de amigo, me equivoqué porque cruzan la línea del respeto. Siempre les digo que el exceso de confianza “no viene en el paquete” y que aunque no soy su enemigo, tampoco soy su amigo. .

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

Primeramente debo considerar el trabajo que desarrollan en la clase.

El alumno debe demostrar que aprendió por lo que es importante evaluar las tareas.

Primero reviso que hayan cumplido con la entrega pero luego revisamos el contenido, aunque siempre hay que presentar una evaluación cuantitativa. El desarrollo del trabajo cotidiano es muy importante, sobre todo que lo termine. Se evalúa el desempeño a través de exámenes pero también hacemos proyectos que permitan desarrollar habilidades.

23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?

Una de las consideraciones primordiales al estructurar una evaluación es evaluar el alcance de los objetivos y los contenidos vistos en clase. Algunos profesores evalúan contenidos que no han cubierto en clase

24. ¿Cómo selecciona estos factores?

El examen tiene un trámite administrativo y hay una tabla de especificaciones que realmente permite evaluar la realidad de lo que se estudió y el tiempo invertido en la clase. No puedo hacer un examen cargado de materia que solo revisamos por treinta minutos.

25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?

En realidad no porque la institución lo demande pero yo vengo de una institución que constantemente demandaba procesos de autoevaluación, así que yo siempre estoy revisándome. Estoy evaluando que aspectos debo mejorar para el segundo trimestre.

Tengo una lista de aspectos que considero y evaluó. Analizo lo que hago, por ejemplo las correcciones de los planes, en este trimestre por ejemplo me corrigieron la ortografía.

26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?

El desempeño como profesor, la promoción de los alumnos, mis planeamientos, el logro de los objetivos, las relaciones interpersonales.

Mis alumnos son un buen parámetro. Como científico social puedo valorar las respuestas de mis alumnos, no les pregunto si les gustó la clase pero leo en ellos la respuesta.

27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?

Al final de cada periodo, en este caso de cada trimestre. Aunque como recién estoy en esta institución ando constantemente preguntando.

28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?

El hecho de que estoy trabajando con personas, que son cambiantes, que necesitan que uno los apoye. Me transporto a una época en la que yo quisiera que me hubiesen explotado no en números sino en capacidades. Me los imagino en unos cuantos años y trato de formarlos para eso.

29. ¿Cómo calificas tu labor como docente? ¿Por qué?

Todo lo que me rodea me indica que hago un buen trabajo. Los muchachos me demuestran su aprecio. Aunque como les he dicho” prefiero que me recuerden como un buen pro. A veces pasamos 50 minutos en una clase Cuando el coordinador viene y me expresa Cuando llega un padre de familia y me expresa que estoy haciendo bien las cosas, cuando veo que tuve una promoción de un 100% en las pruebas de bachillerato.

30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?

En realidad no compartimos mucho, yo comparto con mi esposa mis experiencias y en oportunidades con mi compañero de departamento.

31 ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

Todo lo que nos permita interactuar; reuniones, paseos, actividades extracurriculares. Yo soy nuevo en la institución pero donde estaba si había mucha relación entre los profesores.

Entrevista 4

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

Mi nombre es Carolina Machado Esquivel

¿Cuál es su formación profesional?

Egresada de la Universidad Nacional de Costa Rica, Licenciada en Literatura y Lingüística, Licenciada en Literatura Latinoamericana, Master en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua.

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

Tengo 10 años de experiencia y estoy en este colegio desde el 2005.

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

Imparto las lecciones de español, aunque se desarrolla en cuatro áreas que son gramática, ortografía, comprensión de lectura y producción textual

¿Por qué razón decidió ser profesor?

Mi profesora de español me impregnó de la motivación por el español. En algún momento quise estudiar medicina y tuve la oportunidad pero me gustaba demasiado la literatura y el español

Planeación Académica

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

Es cierto que hay una lista de contenidos y que nos tenemos que guiar por los contenidos del programa del Ministerio de Educación primeramente. Sin embargo, tenemos acceso a cambiar la forma cómo quiero desarrollar esos contenidos por eso es que puedo mejor definir los objetivos y utilizar diversos temas para cubrir un mismo objetivo.

Por otra parte la institución te pide desarrollar 3 elementos que son los objetivos, las actividades de mediación y la evaluación. Además la verdad bíblica. Aunque este año se está poniendo énfasis en las actividades constructivistas. Los libros también influyen la planeación aunque no dirigen la planeación

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

Dirige la intención del conocimiento y la habilidad que se va a desarrollar

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza?

Primero tengo que contemplar los niveles de los alumnos, me encanta dar séptimo y undécimo porque son perfiles de entrada muy diferentes. Realizo muchas actividades que los forme y que propicie el razonamiento. No soy de cuaderno. Si me dan una generación que no conozco debo empezar por educarlos a mi estilo. En cuanto a planeamiento de actividades considero mucho el material multimedia. Busco actividades que sean variadas.

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

El modelo de educación que pretende ser más constructivista, pero mi pregunta es qué quiero que ellos aprendan. Aunque debo admitir que me cuesta encontrar actividades. Si hablamos de los muchachos más jóvenes me motiva el entusiasmo que traen, sobre todo para jugar o captar la atención. Con los más grandes me motiva el desarrollar su parte lúdica, los empujo más a la investigación y al análisis.

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿por qué razón?

Nunca planea con otros profesores. En realidad no se nos demanda trabajar en equipo.

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente en tu planeación académica?

No influyen

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

Me concentro en la parte cognitiva y social, que es en realidad lo que quiero alcanzar con los alumnos. El conocimiento debe quedar bien interiorizado y a partir de ahí el comportamiento que puede quedar en ellos. Siempre voy sobre esa línea.

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

Sí, desde el inicio.

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

Son individuales, si los alumnos ya me conocen ya saben que es lo apropiado dentro de mi aula y si no me conocen les informo qué, qué, y qué deben hacer y qué no. Generalmente soy yo quien las determina de acuerdo al interés de que me presten atención.

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

Estar en una clase donde fluya el desarrollo, que no haya distractores. Requiero sobre todo de atención, la pizarra y elementos multimedia. Los factores externos no deben influir en mi clase. La disciplina para mi es importante pero no me paso haciendo boletas. Empiezo a contar y cuando me ven contando se ordenan.

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

Algunos aspectos se pueden determinar por lo que uno ha visto que funciona y lo que no funciona con los muchachos. Además el mismo rendimiento que tienen te va indicando qué funciona y qué no funciona para determinados grupos.

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

Sí claro, A veces me percató que hay cosas que no consideré dentro del planeamiento, como ejemplos, o actividades que se me agotaron. Algunas veces planea uno actividades que no llaman la atención del alumno y se vuelven muy aburridas, ahí realizo alguna otra actividad o la modifico. Nunca he tenido que detener la clase o cambiarla rotundamente por alguna circunstancia en particular, pero si tengo que hacerlo, lo hago

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

Yo lo considero bueno aunque sé que puede ser mejor. Algunas veces sé que lo puedo hacer mejor pero sobre todo cuando ya está hecho.

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace?

¿Por qué?

En muchos casos hay resultados no esperados, pero lo primero que hago es comunicarlo al hogar para que sepan y también buscar ayuda. También hablo con los muchachos para ver porqué no entienden o qué áreas son difíciles. En algunos casos es una cuestión de que no hay química entre el alumno y el profesor.

Si yo hago esfuerzos y me preocupo por el estudiante pero no veo respuesta de parte de él o ella y el hogar tampoco se preocupa u ofrece respuesta yo me desmotivo y no sigo en la lucha. De hecho en este momento tengo un alumno que no responde aunque he tenido reuniones con la mamá, lo invito a las tutorías y no atiende.

15. ¿Cuando un alumno no comprende su asignatura, cómo se sientes?

Que no comprenda no es problema, el problema es que no se interese. Si no entiende le vuelvo a explicar o le doy oportunidad de asistir a una tutoría que les brindo los jueves para aclarar dudas o ayudar a los que quieren.

16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente?

Tuve una situación con una alumna que participó en un debate porque estaba participando como candidata para la presidencia del gobierno estudiantil. Ella era una alumna con muchas cualidades de oratoria, de liderazgo y el día del debate no habló, perdieron el debate. Al día siguiente le hice un comentario al respecto, aunque le alabé las cualidades positivas, fue tal la molestia que al día siguiente sus padres vinieron a la institución y la madre quiso golpearme porque según ella le ofendí a la muchacha.

17. ¿Cómo atendió esta situación?

Yo traté de tranquilizarla de manera muy respetuosa y explicarle la situación.

18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?

Seguro el miedo de que me pegara.

19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?

Si el caso es algo que no pueda manejar lo manejo con ayuda de los profesores guías o con la orientadora. Generalmente comunico las situaciones a la coordinadora académica.

20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?

Creo que para que la clase fluya, debe haber un buen ambiente. Si bien es cierto deben haber límites en cuanto a la disciplina, también debe haber un espacio de camaradería, de diversión y de respeto.

21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Es primordial, la relación afectiva es fundamental para establecer un vínculo con el alumno y el profesor pero también con la materia. Si no es así el alumno no puede asimilar los contenidos. El orden y la disciplina es importante pero también hay que crear un ambiente ameno. En algunos momentos hay que compartir situaciones personales o que les pasó el fin de semana y es importante.

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

Al inicio de trimestre establezco el desglose de qué y cómo voy a evaluar a los estudiantes. Por ejemplo: dos pruebas, dos pruebas cortas, trabajo cotidiano, proyecto y tareas.

En cuanto al cómo evaluar, si nota es muy poco lo que queda para la observación -solo el trabajo cotidiano- sin embargo, el rubro de proyectos es muy libre para los chicos involucra actividades recreativas que fortalezcan el aprendizaje de alguna obra literaria leída durante el trimestre, por ejemplo: montaje de una obra de teatro, monólogo...

23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?

Muchos de los factores dependen de la rigidez de los parámetros de evaluación del MEP, sin embargo, como le comenté en la pregunta anterior, asigno el proyecto pensando en lo que son capaces los chicos, todos los trimestres este se modifica. Tanto para el cotidiano y proyecto recorro a factores que evalúen el desempeño, capacidad, compromiso y creatividad.

24. ¿Cómo selecciona estos factores?

Los factores los desarrollo con los trabajos asignados. Sí son del conocimiento del estudiante para que sepan qué se les evalúa.

25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?

En realidad por escrito no realizo ninguna autoevaluación, pero sí, a veces, me cuestiono que pude haberlo hecho mejor, o a veces, me elogio por lo lindo que quedó alguna actividad.

26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?

Factores como el resultado son parámetros importantes para mejorar o seguir así.

27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?

Me autoevalúo después de actividades, sobre todo, en las que hallo dificultad en el aprendizaje de los chicos. Me cuestiono que debo cambiar ,el cómo compartí la clase.

28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?

El cariño de los chicos y los resultados que dan.

29. ¿Cómo calificas tu labor como docente universitario? ¿Por qué?

Como docente me considero esforzada por aprender cada vez más. Me actualizo, frecuentemente estoy leyendo artículos, páginas de internet, libros... que me permitan implementar actividades en la clase.

30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?

Claro, con mi compañera de departamento y mi coordinadora. Siempre estamos comentando el trabajo y las actividades. De hecho, el viernes por petición de la dirección compartiré una clase con implementación de la tecnología.

31 ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

Una buena dirección y coordinación en el área de especialización. Por ejemplo, mi coordinadora es muy dinámica y siempre está pendiente en relacionar a otros profesores con el mismo sentir. De hecho, el orden es fundamental para sentir una responsabilidad y un compromiso.

Entrevista N° 5

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

Karol Alvarado Fernández

¿Cuál es su formación profesional?

Licenciada en Inglés.

Msc. Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

En total tengo 20 años de experiencia.

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

Imparte clases de Conversación en 11° año.

La asignatura es anual, las evaluaciones son trimestrales.

¿Por qué razón decidió ser profesor?

Nunca pensé que sería profesora, de hecho el primer título no fue en educación. Me llamaron para hacer un permiso en un Kindergarden y me gustó.

Planeación Académica

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

Los grupos, las condiciones de los alumnos, particularidades como la edad, los intereses de los alumnos, que es lo que los puede ayudar a triunfar

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

Son determinantes porque es lo que tomo en cuenta a la hora de planear, o sea planeo en función de los alumnos. También es importante que uno debe tomar en cuenta las características de los grupos porque hay grupos que son muy pasivos y por más que uno

se esfuerce ellos no responden. Ya uno sabe cómo es que esto funciona así que debemos estar preparados.

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza?

Bueno, busco ideas de los libros del nivel asignado, busco discusiones, actividades, charlas, juegos. Me preparo a tiempo con las dinámicas que puedo utilizar porque después es más difícil.

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

Primeramente la motivación que uno tiene al inicio de un curso, la necesidad de ayudar a los alumnos a comprender la materia y la necesidad por enseñar.

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿por qué razón?

No, yo siempre planeo sola porque los libros que utilizamos cada uno de los profesores son diferentes. Algunas veces compartimos proyectos, sobre todo si se trata de trabajo interdisciplinario pero solo en esos casos.

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente en tu planeación académica?

No influye, yo utilizo la internet y otros libros que apoyan mi planeamiento.

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

En las actividades que voy a realizar.

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

No exactamente, los alumnos son los que proponen las reglas, si yo las propongo no las cumplen, eso es lo que he podido percibir a lo largo de los años. Entre menos se imponga uno mejor.

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

Ellos las determinan, pero también están establecidas por el comité de Disciplina y Evaluación.

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

La dinámica del grupo, hay grupos que son muy negativos o muy pasivos. La buena disciplina, la falta de recursos impide en muchos casos el desarrollo eficiente de la clase. Algunos alumnos o grupos lo cuestionan todo y asumen una posición poco colaborativa.

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

A través del nivel de inglés del grupo, de las necesidades del grupo, de quiénes participan más, me interesa que no siempre participen los mismos. Mi clase es participativa y conversacional.

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

Si sobra tiempo realizo alguna actividad no planeada, si no, no.

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

Muy bueno. Se alcanzan los objetivos y eso es lo más importante. Me intereso por las situaciones personales y familiares de los alumnos y eso es importante.

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace?

¿Por qué?

Converso con el estudiante, o si es más serio converso con los padres de familia. Trato de identificar los motivos. Siempre estoy abierta a situaciones que les ayude a lograr sus metas, por ejemplo he tenido que aceptar trabajos tardíos. También les pongo trabajo del libro extra para que mejoren. Si después de darle ayuda la situación persiste, busco otros medios para tratar de averiguar que pasa y ver cómo se le puede ayudar o recorro a la orientadora o a la sicóloga. Para ayudarlo y cuidarme las espaldas.

15. ¿Cuando un alumno no comprende su asignatura, cómo se sientes?

No tengo problema, otros “tutores” alumnos le explican.

16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente en la universidad?

Tuve una alumna muy problemática, el novio andaba en drogas. Descubrí que había falsificado la firma de uno de los padres de familia a un profesor. Yo la enfrenté y la reporté. Ella empezó a amenazarme de muerte.

17. ¿Cómo atendió esta situación?

Hablé con las autoridades de la institución pero ellos me pidieron que la dejara que no le prestara mucha atención. Hablé con el departamento de orientación y psicología pero no me daban mucha bola. Yo no tenía pruebas de sus amenazas y el colegio no podía actuar legalmente sin pruebas. Siempre me esperaba lejos y fuera del colegio para amenazarme.

18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?

Dejé que la situación pasara y la muchacha se tranquilizó pero yo estaba aterrorizada en particular por el novio.

19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?

De la dirección o de los departamentos de apoyo, no estrictamente de los compañeros.

20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?

En el estudiante, es lo más importante. Necesito saber que entendió o comprendió la materia.

21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La relación influye muchísimo, si el alumno no te quiere genera apatía por la materia. Debe haber confianza entre ambos, aunque no excesos de confianza. Uno tiene que estar dispuesto a ayudarlos, guiarlos y empujarlos si se quedan rezagados. Hay que estar abiertos a escucharlos si te quieren contar sus problemas y a escucharlos.

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

Mi curso es conversacional así que la evaluación se hace a través de la observación, es muy subjetiva, aunque si depende mucho de la participación.

23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?

El uso del idioma, el vocabulario que manejan, las instrucciones claras, la responsabilidad.

24. ¿Cómo selecciona estos factores?

Yo no selecciono los factores, están establecidos a través de una rúbrica en el reglamento de evaluación.

25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?

No nos autoevaluamos, pero si nos evalúan.

26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?

27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?

28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?

Todos debemos mejorar como docentes. Principalmente por el bien de los muchachos. Debemos estar actualizados porque la educación juega un papel muy importante y porque el mundo avanza muy rápido y uno no se puede quedar atrás. Debe atender a capacitaciones, talleres u otros.

29. ¿Cómo calificas tu labor como docente? ¿Por qué?

Yo creo que es muy bueno porque en las evaluaciones que nos entregan a final de año siempre obtengo excelente.

30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?

Sí, las comparto con los miembros del departamento de inglés, como coordinadora siempre comparto y los motivo a compartir sus experiencias de éxito. También les comparto mucha información a los profesores nuevos acerca de metodología o de actividades que pueden realizar que han demostrado ser exitosas.

31. ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

La organización del tiempo, las reuniones de equipo, el hecho de compartir los recursos. También la influencia o la dirección de un buen líder y la unidad del equipo o departamento de inglés, porque no todos los departamentos son tan unidos.

Entrevista N° 6

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

Gerardo Goñi Bermúdez.

¿Cuál es su formación profesional?

Soy licenciado en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Máster en Docencia y Máster en Administración Educativa.

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

15 años de experiencia

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

Enseño los niveles de 7°, 8° en ciencias y los niveles de 10° y 11° en química.

¿Por qué razón decidió ser profesor?

Empezó estudiando Microbiología y estuve por cinco años pero sentía pasión por la educación, creo que en parte es por la influencia de mis maestros.

Planeamiento

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

Primeramente pensar en el grupo de edad que están los muchachos porque es importante a la hora de planificar lo que uno va a hacer. El asunto es que tengo muchos años de impartir la misma materia en 7°, 10° y 11°. En séptimo siempre he impartido ciencias y en

décimo y undécimo siempre he impartido química, eso me colabora. Sin embargo, este año me informaron que iba a dar octavo pero no hay mucho problema porque uno ya conoce a la generación que viene de séptimo entonces uno pensando en los muchachos es que empieza a pensar que tipo de actividades les favorecen y empezar a planificar en las vacaciones.

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

Hay cosas que para mí son importantes, yo estoy convencido de que estamos en un proceso de formación de personas, formación para la vida adulta y también para la universidad. Pensando entonces en los muchachos, aunque es difícil pensar en las individualidades cuando usted tiene más de 300 alumnos, pero si se puede pensar en las individualidades en el sentido de que uno puede escoger actividades que van enfocados a fortalecer a un grupo de alumnos en un momento y a otro grupo de alumnos en otro momento.

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza? Después de hacer un análisis del tipo de alumno, defino cuales son los contenidos que va a ver cada nivel y cuáles son los conceptos que los alumnos deben aprender. Sé que suena un poco desactualizado porque la moda está basada en enseñanza no memorística donde hay que tomar en cuenta las inteligencias múltiples y todo esto. La memoria es donde ellos fundamentan todos los conceptos. Que sepan conceptos de memoria y obviamente sobre todo que lo sepan aplicar pero en la base de los conceptos para luego dar espacio a la creatividad. O sea la creatividad es importante pero es necesaria una base teórica firme. A partir de estas reflexiones es que uno empieza a planear algunas actividades. La mayoría de las actividades creativas que se generan durante el año son actividades departamentales como las giras educativas. Son importantes para complementar el conocimiento y el aprendizaje de las ciencias, también hacemos feria científica en el tercer ciclo. Además de la materia teórica que vemos nos concentramos en la feria, que lleva mucho trabajo. Dentro de las actividades de clase nos gusta hacer cosas más constructivistas como un diagrama de Venn o un cuadro resumen donde ellos puedan sintetizar los conceptos. También hay clases más magistrales donde explica los conceptos, pone una práctica etc.

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

Hay aspectos que en ciencias es importante tomar en cuenta, por ejemplo la capacidad de síntesis de los muchachos, poder ayudarlos por ejemplo en sus libros de texto (porque usamos libros de texto) a sintetizar la materia que se les presenta. El libro claro es una guía que utilizamos. También es importante que ellos desarrollen su capacidad crítica, opinando sobre temas de actualidad relacionado con las ciencias o de la vida diaria que se relacione con lo que uno está estudiando. Por ejemplo en séptimo y en octavo se está trabajando con la feria científica y es importante que ellos puedan desarrollarlos apegados a la criticidad. Entonces son todo ese tipo de cosas en las que uno va pensando y creo que es importante, sobre todo en este tiempo, que se retome y se le dé importancia a la memoria.

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿por qué razón?

Este año el planeamiento es trimestral. Hay actividades que se planean en departamento como la feria científica o las giras educativas, es todo un programa que implementamos

Los conceptos teóricos de ciencias los planeamos de manera individual y compartimos algunas actividades que hemos realizado como para complementarnos unos a otros. También en algunas actividades; aunque no son las más, planificamos con otros departamentos, por ejemplo, las giras educativas. Si vamos a una gira que es de ciencias, y sabemos que parte de esa gira educativa puede interesarle a estudios sociales entonces los involucramos. Justo esto es lo que hicimos con la última gira, también ellos nos han involucrado a nosotros en algunas partes de la gira. En las giras que hacen de un día por ejemplo a la empresa Intel, nos involucran a nosotros. También tenemos algunas otras actividades como por ejemplo la Semana de Excelencia, en esa semana de Excelencia nosotros lo que hacemos es complementar con los estudiantes lo que se ha visto en el semestre. Los que van un poquito rezagados o debiendo algunos puntos en la materia entonces tienen tiempo para ponerse al día, estudiar y se les hace una prueba. Hay otras actividades complementarias por ejemplo, como en el país se está implementando un programa para mejorar la nutrición en las escuelas, lo llaman de comidas saludables, preparamos una serie de charlas para los décimos y undécimos años e incluso elaboramos una serie de saludables. También se hizo una investigación de la cantidad de grasas que contenían los combos de Mc. Donald, porque era lo que se encontraba en Internet. Les pusimos en bolsitas para que pudieran visualizar las cantidades correspondiente en grasa y en azúcares que se deben consumir a diario. Invitamos un ex alumno de la institución que estudia para chef que trajo una serie de meriendas y de batidos saludables. Entonces se complementa una cosa con otra. Es importante que no solo nos enfoquemos en las cuestiones académicas sino en otros aspectos que son importantes.

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente?. Pues no es fácil interactuar con otros profesores, en particular en mi caso que tengo horario completo y me queda muy poco tiempo libre, pero creo que desde ningún punto de vista es algo negativo. Uno puede enriquecer sus planeamientos, sus clases y su vida personal si recibe ayuda de otros en particular si tienen experiencia docente.

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

Yo creo que todas las partes de un planeamiento se complementan, no es que una parte es más importante que otra. Cada una de las partes es importante en sí, el objetivo tiene una razón de ser, el contenido tiene una razón de ser, las actividades obviamente son muy importantes porque es la manera de llegar a los alumnos pero no podemos tener una actividad sino tenemos un objetivo y un contenido claros. O sea cada una de las partes es importante y se complementan o se interrelacionan unas con otras. Uno tiene que esmerarse y buscar no solo un tipo de actividad que me sirva a mi como docente para hacerme entender sino que le sirva a los alumnos para aprender. Nosotros los docentes estamos muy acostumbrados a enseñar como a nosotros nos enseñaron pero para nosotros romper esos paradigmas es un poco difícil y es una lucha que todos debemos de tener en algún momento. Nosotros cuando empezamos en la labor docente venimos con mucha teoría de la universidad pero cuando llegamos, tenemos que cambiar un poco en ese sentido., o sea en el sentido de pensar en los alumnos y que ya esta no es la única forma de enseñar, debo buscar formas diferentes. Es ahí donde la retroalimentación de los compañeros en una reunión de departamento por ejemplo, se hace importante pues

uno puede preguntar y escuchar nuevas ideas, siempre estar abierto. También hay que estar en capacitación constante y ver como uno puede buscar otras formas para enseñar a los muchachos de maneras diferentes. Esa es una forma pero también hay que tener en cuenta que en el enfoque del colegio, una parte del planeamiento se orienta a los principios bíblicos, que también es muy importante porque también implica que en la formación en este colegio la formación que uno le da a los muchachos con un enfoque cristiano, donde el principio bíblico está conectado con los objetivos y los contenidos es importante para nosotros. O sea es un complemento en la parte del planeamiento. Siempre todo planeamiento que uno hace debe estar enfocado desde el punto de vista de una evaluación constante. O sea yo planeo para el trimestre pero obviamente hay planeamientos que son para la semana o para el día que a veces no resultan. A veces las cosas resultan para un grupo pero no para otro. Uno siempre tiene que estar evaluando las actividades que uno hace con los alumnos, eso es muy importante. En este sentido yo creo que los planeamientos son eficientes o buenos siempre y cuando uno lo vea como algo que está vivo, en constante movimiento y evaluación de manera que uno lo puede modificar. La idea es que si más adelante yo tengo que dar el mismo curso no se quede todo como está. Si bien es cierto los objetivos y los contenidos son los mismos, pero si hay una actividad que me resultó pueda uno modificarla o potenciarla porque no puedo repetir lo mismo todos los años. Yo creo que uno no puede decir si un planeamiento es bueno o malo o más correcto que otro, sino yo creo que los planeamientos en mi caso, están siempre en constante evolución en el sentido en el que va creciendo y mejorando ya sea porque yo decido mejorarlo o porque cuando llegan a observarme recibo alguna sugerencia. Yo siempre que me llegan a observar, lejos de atemorizarme veo una oportunidad de mejorar.

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

Es una cuestión de sentido común y de orden sin embargo no es lo mismo para décimo y undécimo. A los de undécimo ni siquiera siguen lineamientos de orden como el hecho de sentarse en filas; lo cual si aplica para séptimos. Depende también de ellos mismos, pues las reglas se van fijando de acuerdo a lo que pueden aprovechar. Son reglas o normas de convivencia de respeto, cortesía y buenas costumbres. Sin embargo siempre se retoman las normas básicas de clase, que se establecen desde un inicio. Hay personas con las que hay que insistir pero acatan con rapidez.

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

Como ya lo mencioné, eso va de acuerdo a la madurez del grupo y al aprovechamiento que hagan de la lección.

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

Algo que es fundamental es cómo uno puede crear con los muchachos un ambiente de respeto pero donde respeto no signifique temor en el sentido de que estoy en silencio porque me hacen una boleta sino porque yo quiero poner atención y valoro la preparación del profesor para dar la lección. Lo mismo en el sentido del profesor hacia los muchachos, uno debe respetar sus gustos, sus formas de aprendizaje y sus intereses. Que los muchachos quieran salir bien aunque no sea necesariamente porque les gusta la materia sino porque les interesa aprender y porque sienten respeto por lo que uno hace.

Otros factores que son importantes es que los alumnos tengan los materiales adecuados para desarrollar la lección y también el factor tiempo. La disposición que tienen los alumnos al llegar a la clase para poder desarrollar la clase.

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

Parte de esto es la experiencia que uno ha tenido a través de los años y la ventaja que ofrece el impartir los mismos cursos durante varios años. Esto le permite a uno una mayor amplitud de criterio.

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

Si, hay momentos en los que se suscita algún comentario que tiene relación con objetivos del currículo oculto. Hay momentos que se generan temas que promueven la formación de valores. En otros momentos las actividades no están de acuerdo a la motivación del grupo y hay que innovar un poco.

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

Bueno yo creo que siempre las clases pueden ser mejores y en este proceso de formación de muchachos uno siempre tiene que estar muy abierto a transformarse de acuerdo a las necesidades de ellos. Creo que las clases deben estar en constante evaluación. Las clases son buenas porque dominan la materia, la pueden llevar a la práctica y utilizar esos conocimientos. Por otra parte la promoción es excelente, lo cual indica que ellos si entienden, los alumnos que van a convocatoria son demasiado pocos.

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace? ¿Por qué?

Primeramente yo me dirijo al alumno para tratar de conocer el origen de la problemática y poder buscar una solución. Si la situación persiste se comunica al hogar la situación por medio escrito; el colegio cuenta con un software de comunicación entre la institución y el hogar. Así además de colaborar en la resolución del problema, no aleguen que carecen de información. Si eventualmente el alumno no logra salir adelante. se cita a los padres personalmente. Dependiendo de la situación del alumno uno primero trata de resolverla con él.

15. ¿Cuando un alumno no comprende su asignatura, cómo se sientes?

Esta situación siempre se da en un aula, es parte de. Lo que uno hace es buscar otros medios para apoyar al estudiante. Yo no me siento mal ni cosa parecida, trato de que entienda. Es un reto, pero no me causa sentimientos.

16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente?

Honestamente nunca he tenido ninguna situación problemática ni dentro, ni fuera del aula. Creo que uno debe procurar marcar la cancha desde el inicio, que uno reconozca como docente su posición dentro de la clase, dentro del esquema educativo. Yo trato de compartir con ellos experiencias de vida y soy de corazón abierto, eso es importante para sostener una relación con los muchachos de confianza y respeto. Hay muchos docentes que yo sé que han tenido problemas con los muchachos incluso de índole amoroso y es porque en algunos casos los mismos docentes la propician. Los docentes no debemos abrir espacios para ocasionar situaciones problemáticas. Uno incluso puede tener una discusión con los muchachos de algún punto de vista pero sin cruzar los límites del respeto.

17. ¿Cómo atendió esta situación?

No se ha dado ninguna situación problemática pero en algunas situaciones de cuidado me he aproximado al grupo de apoyo que tiene la institución pues tienen mayor experiencia.

18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?

19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?

Trato de resolverlo de forma individual pero si veo que es muy serio acudo al grupo de apoyo conformado por orientadores y psicólogas y el profesor guía correspondiente.

20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?

Para mí es importante tratar de abarcar la mayor parte de los contenidos, que vallamos avanzando en lo planificado. Hay docentes que centran su atención en la disciplina para que la clase sea adecuada, pero no es mi caso. Si se presenta por ejemplo el caso de que un alumno se duerme, por ejemplo; yo lo que trato es de hacer referencia de manera jocosa al tema o poner un ejemplo que los despierte o en caso contrario de hacer alguna dinámica que los relaje o tranquilice. No centro la atención en las conductas, por ejemplo les encanta sacar el teléfono pero uno les llama la atención y atienden. La clase se debe centrar en el aprendizaje.

21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Es esencial, sobre todo como ya lo he mencionado, debe regirse por el respeto y la cortesía.

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

La institución tiene establecido un esquema de evaluación, el porcentaje más alto es de pruebas que equivalen a un 70% y dependiendo del nivel un 10 o un 15% del trabajo en clase y un 10 o 15% de trabajos extra clase. También hay dentro de las pruebas hay proyectos como el de feria científica. Hay evaluación continua del desempeño de las clases. Hay participación que no solo es activa, hay personas que son muy tímidas pero uno las monitorea individualmente o en la práctica cotidiana.

23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?

En el trabajo en clase, que es donde uno tiene más intervención, se evalúa no solo desde un punto de vista sino desde varias perspectivas pues no reaccionan del mismo modo ante una situación. Se toma en cuenta las personalidades, los diversos tipos de inteligencias, de manera que cada quien evidencie el conocimiento de acuerdo a sus características o habilidades.

24. ¿Cómo selecciona estos factores?

Bueno, debe planearlos con anticipación pero requiere tiempo.

25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?

Sí claro, hay momentos en que uno se autoanaliza.

26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?

Hay que ser realista y darse cuenta que hay situaciones negativas que se presentan en el aula y que uno es el responsable, me refiero a rendimiento o disciplina o falta de

motivación. También hay que pensar que pudo haber acontecido, si alguien se pudo sentir o si es necesario pedir una disculpa.

27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?

Cuando me voy a la cama por ejemplo. Sobre todo uno reflexiona sobre los momentos particulares o situaciones particulares que vive en clase diariamente.

28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?

El cariño, el compromiso y la pasión que siento por lo que hago me motivan a mejorar como docente.

29. ¿Cómo calificas tu labor como docente? ¿Por qué?

Buena, soy una persona que está en constante evaluación, renovación, aprendizaje, crecimiento y mejoramiento diario. Me interesa mejorar pues en la medida que lo haga también mejoran mis alumnos y la institución.

30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?

Posiblemente que sí las comparta con mis compañeros en algún momento que soliciten mi ayuda o mi opinión.

31. ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

La cercanía que uno tiene con algunas personas que son serias, maduras, con experiencia y que te pueden retroalimentar.

Apéndice C

Guía de preguntas para la entrevista

Datos generales:

¿Me podría proporcionar su nombre completo?

¿Cuál es su formación profesional?

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en esta y otras instituciones educativas?

¿Qué asignatura imparte este período (semestre, cuatrimestre, trimestre)?

¿Por qué razón decidió ser profesor?

Planeación Académica

1. ¿Qué elementos o factores considera para realizar su planeación docente?

2. ¿Cómo influyen estos factores en su planeación?

3. ¿Cuando la dirección le notifica qué asignatura va a impartir, qué actividades realiza?

4. ¿Qué te motiva a realizar estas actividades?

5. ¿En esta etapa de planeación se relacionas con otros profesores? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿porqué razón?

6. ¿En qué forma la interacción con otros profesores influye positiva o negativamente en tu planeación académica?

7. ¿En qué aspectos concentra su atención para realizar una buena planeación académica?

Desarrollo

8. ¿Establece reglas dentro del aula?

9. ¿Cómo determina qué reglas son las apropiadas?

10. ¿Qué factores le son útiles para desarrollar adecuadamente sus clases?

11. ¿Cómo determina qué factores debe considerar para el desarrollo de tus clases?

12. ¿Es posible que en el desarrollo de sus clases realice alguna actividad o estrategia no planeada? ¿En qué casos?

13. ¿Cómo calificaría el desarrollo de tus clases?

14. ¿Cuándo un alumno no obtiene los resultados deseados en su materia, qué hace?

¿Por qué?

15. ¿Cuándo un alumno no comprende su asignatura, cómo se sientes?
16. ¿Me podrías compartir alguna situación problemática que haya enfrentado en su labor docente en la universidad?
17. ¿Cómo atendió esta situación?
18. ¿Qué le motivó a actuar de esta forma?
19. ¿Cuándo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de sus compañeros?
20. ¿En qué aspectos centra su atención para que el desarrollo de una clase sea el adecuado?
21. ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Evaluación

22. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?
23. ¿Qué factores considera para estructurar la evaluación de los alumnos?
24. ¿Cómo selecciona estos factores?
25. ¿Realiza alguna autoevaluación de tu desempeño como docente?
26. En caso afirmativo ¿Qué factores considera para esta autoevaluación?
27. ¿En qué momento realiza esta autoevaluación?
28. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?
29. ¿Cómo calificas tu labor como docente universitario? ¿Por qué?
30. Si tienes una experiencia exitosa dentro del aula, ¿la comparte con otras personas dentro de la institución? ¿Con quiénes? ¿Por qué?
31. ¿Qué factores organizacionales consideras que facilitan la interacción y el apoyo entre profesores?

Apéndice D
Hoja de registro para observaciones

Sesión 1	Sesión 2	
		Planeación
		Desarrollo
		Evaluación

		Comentarios

Apéndice E

Tabla para análisis de información

Nombre ficticio del profesor:

Etapa del Ciclo de Vida:

Etapa del Proceso Enseñanza- Aprendizaje	Aspectos en que centra su atención	Nivel de reflexión según Van Manen (1977)	Palabras dichas por el docente que reflejan el nivel de la reflexión según Van Manen (1977)
Planeación			
Desarrollo			

Evaluación			

Apéndice F

Cartas de consentimiento de los participantes


Forma de Consentimiento La práctica reflexiva del docente

Por este medio me permito extender una cordial invitación par participar en un estudio sobre la práctica reflexiva del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de investigación me permitirá obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Es importante mencionar que este proyecto educativo cuenta con el visto bueno de las autoridades del Colegio Monterrey. No obstante, tu participación en este proyecto es voluntaria, los resultados no serán considerados para evaluar el trabajo. Este estudio se centra en describir la información, la motivación y las reflexiones que los profesores consideran para llevar a cabo su labor educativa.

Si decides apoyar en este proyecto, por favor firma la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento. De antemano, te agradezco tu valioso apoyo. En caso de que tengas cualquier duda estaré a tus órdenes en el correo electrónico (jennyb293@hotmail.com)

Fecha 9 de marzo 201

Nombre	Eduardo González Vargas.
Firma	


Forma de Consentimiento
La práctica reflexiva del docente

Por este medio me permito extender una cordial invitación par participar en un estudio sobre la práctica reflexiva del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de investigación me permitirá obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Es importante mencionar que este proyecto educativo cuenta con el visto bueno de las autoridades del Colegio Monterrey. No obstante, tu participación en este proyecto es voluntaria, los resultados no serán considerados para evaluar el trabajo. Este estudio se centra en describir la información, la motivación y las reflexiones que los profesores consideran para llevar a cabo su labor educativa.

Si decides apoyar en este proyecto, por favor firma la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento. De antemano, te agradezco tu valioso apoyo. En caso de que tengas cualquier duda estaré a tus órdenes en el correo electrónico (jennyb293@hotmail.com)

Fecha 9 de marzo 201

Nombre	Károl Jiménez Monge.
Firma	


Forma de Consentimiento
La práctica reflexiva del docente

Por este medio me permito extender una cordial invitación par participar en un estudio sobre la práctica reflexiva del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de investigación me permitirá obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Es importante mencionar que este proyecto educativo cuenta con el visto bueno de las autoridades del Colegio Monterrey. No obstante, tu participación en este proyecto es voluntaria, los resultados no serán considerados para evaluar el trabajo. Este estudio se centra en describir la información, la motivación y las reflexiones que los profesores consideran para llevar a cabo su labor educativa.

Si decides apoyar en este proyecto, por favor firma la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento. De antemano, te agradezco tu valioso apoyo. En caso de que tengas cualquier duda estaré a tus órdenes en el correo electrónico (jennyb293@hotmail.com)

Fecha 9 de marzo 2012

Nombre	Enrique Cordero Esquivel
Firma	

Forma de Consentimiento
La práctica reflexiva del docente

Por este medio me permito extender una cordial invitación par participar en un estudio sobre la práctica reflexiva del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de investigación me permitirá obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Es importante mencionar que este proyecto educativo cuenta con el visto bueno de las autoridades del Colegio Monterrey. No obstante, tu participación en este proyecto es voluntaria, los resultados no serán considerados para evaluar el trabajo. Este estudio se centra en describir la información, la motivación y las reflexiones que los profesores consideran para llevar a cabo su labor educativa.

Si decides apoyar en este proyecto, por favor firma la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento. De antemano, te agradezco tu valioso apoyo. En caso de que tengas cualquier duda estaré a tus órdenes en el correo electrónico (jennyb293@hotmail.com)

Fecha 9 de marzo 201

Nombre <i>Kattia Alvarado R.</i>
Firma <i>Kattia Alvarado R.</i>


Forma de Consentimiento
La práctica reflexiva del docente

Por este medio me permito extender una cordial invitación par participar en un estudio sobre la práctica reflexiva del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de investigación me permitirá obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Es importante mencionar que este proyecto educativo cuenta con el visto bueno de las autoridades del Colegio Monterrey. No obstante, tu participación en este proyecto es voluntaria, los resultados no serán considerados para evaluar el trabajo. Este estudio se centra en describir la información, la motivación y las reflexiones que los profesores consideran para llevar a cabo su labor educativa.

Si decides apoyar en este proyecto, por favor firma la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento. De antemano, te agradezco tu valioso apoyo. En caso de que tengas cualquier duda estaré a tus órdenes en el correo electrónico (jennyb293@hotmail.com)

Fecha 9 de marzo 2012

Nombre	Joshua Serrano S.
Firma	

Forma de Consentimiento
La práctica reflexiva del docente

Por este medio me permito extender una cordial invitación par participar en un estudio sobre la práctica reflexiva del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de investigación me permitirá obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Es importante mencionar que este proyecto educativo cuenta con el visto bueno de las autoridades del Colegio Monterrey. No obstante, tu participación en este proyecto es voluntaria, los resultados no serán considerados para evaluar el trabajo. Este estudio se centra en describir la información, la motivación y las reflexiones que los profesores consideran para llevar a cabo su labor educativa.

Si decides apoyar en este proyecto, por favor firma la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento. De antemano, te agradezco tu valioso apoyo. En caso de que tengas cualquier duda estaré a tus órdenes en el correo electrónico (jennyb293@hotmail.com)

Fecha 9 de marzo 2012

Nombre	Kattia Paniagua Arguedas
Firma	Kattia Vanessa Paniagua Arguedas

Apéndice G

Carta de consentimiento de la institución



D.G.012-12
San José, Costa Rica 1º de febrero de 2012

Señores
Escuela de Graduados en Educación
Instituto Tecnológico y
de Estudios Superiores de Monterrey
México

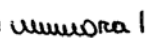
Muy estimados señores:

Por este medio me permito expresar mi autorización para que Genny Alexandra Barquero Obando realice dentro del Colegio Monterrey una investigación sobre la práctica reflexiva de los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de su proyecto de tesis para obtener el grado de Maestro en Administración de Instituciones Educativas.

Esta investigación contará con la supervisión de la Coordinadora Académica de la institución, y será de gran ayuda para los fines estratégicos de los próximos años-

Sin más por el momento quedo de ustedes,

Atentamente,


MBA. Alfredo Mora Rojas
Director General



amr
c.: Archivo

Apéndice H

Currículum Vitae

Genny Alexandra Barquero Obando

Correo electrónico personal: [jennyb@gmail.com]

Originaria de Cartago, Costa Rica, Genny Barquero Obando realizó estudios profesionales en el área de inglés en la Universidad de Costa Rica y en la enseñanza del inglés en la Universidad Internacional de las Américas. Cursó un diplomado en la enseñanza para I y II ciclo de la educación primaria. La investigación titulada “La práctica reflexiva y las competencias del docente en una institución privada de estudios secundarios de San José, Costa Rica” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en educación superior.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo educativo desde hace 25 años. Asimismo, desarrolló un programa creativo para la enseñanza como una adaptación del Programa de Respuesta Creativa a la Resolución de Conflictos de la Universidad para la Paz. Es una propuesta para enseñar a través de un programa de resolución de conflictos que utiliza las técnicas de mediación; presentado como proyecto de tesis para adquirir el grado de licenciatura.

Actualmente, Genny se desempeña para el Instituto Tecnológico de Costa Rica como capacitadora. En los últimos tres años se ha dedicado a instruir a los docentes de inglés en servicio para el Ministerio de Educación Pública. También se desempeña como capacitadora para Eduguiare, empresa de servicios y asesoría educativa privada en diversos temas educativos. Como empresaria ha ejercido en puestos de gerencia y mercadeo. Actualmente es dueña de la empresa Empacri (Edutalk) la cual ofrece servicios educativos en el área de inglés y lectoescritura. Sus habilidades de liderazgo y carácter humanitario le permitirán ejercer en el campo administrativo, al cual aspira, para convertir su empresa en una entidad universitaria.