



UNIVERSIDAD TECVIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

Reflexión docente y sus implicaciones en la práctica educativa

Tesis que para obtener el grado de:

Maestro en Educación con acentuación en procesos de enseñanza y aprendizaje

presenta:

John Jairo Blandón Mena

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

Asesora tutora:

Mtra. Josefina Bailey Moreno

Medellín, Antioquia, Colombia

Octubre 2013

Dedicatorias

- A mis padres Melquisedec Blandón Chaverra y Estefania Mena Valencia por su amor y apoyo incondicional en este proceso de formación académica.
- A mis pequeños hijos Jacobo y Emanuel por ser quienes me transmiten la fuerza interior y la motivación para salir adelante.

Agradecimientos

- A mis padres y a mi hermano Melquiseded por todo su apoyo incondicional e inquebrantable durante este proceso.
- A mis asesores, especialmente a la Maestra Josefina Bailey Moreno que con sus conocimientos, su experiencia y motivación ha aportado significativa en mi formación.
- A la Corporación Universitaria Uniminuto y a la Universidad Tecvirtual por concederme esta gran oportunidad de formarme en su prestigioso programa académico.

Reflexión docente y sus Implicaciones en la práctica educativa

Resumen

La presente investigación se realizó a partir del proyecto de investigación *la reflexión en la práctica docente*, se buscó describir como la reflexión sobre la práctica de tres docentes de secundaria modifica los procesos de enseñanza y aprendizaje que ellos adelantan; es decir, detallar la forma en que estos profesionales llevan a cabo los procesos reflexivos sobre su labor y detallar si estos procesos ayudan su práctica docente y mejoran su labor en el aula de clase. Para la realización de este estudio se utilizó un enfoque de investigación cualitativo y se empleó la entrevista semiestructurada y la observación no participante para dar respuesta al problema de investigación. Los resultados de la investigación muestran que los profesores tienen en cuenta para el diseño y la ejecución de las actividades propias del proceso de enseñanza – aprendizaje elementos que tienen que ver con el contexto social y el entorno de los estudiantes como sus necesidades, intereses, dificultades y preocupaciones. Los profesores para estar al tanto de dichos aspectos tienen un conocimiento de la realidad de los estudiantes y evalúan de forma constante junto con ellos sus prácticas pedagógicas.

Índice

Introducción	8
Planteamiento del problema	11
Antecedentes del problema.....	11
Preguntas de investigación.....	17
Objetivos de la investigación.....	18
Justificación.....	18
Delimitación.....	19
Marco Teórico	22
Contexto general de la práctica educativa.....	24
Definición de la acción educativa del docente.....	25
Los saberes docentes.....	27
Noción de Practicum.....	29
Concepciones y creencias de los profesores sobre su labor.....	31
Racionalidad técnica – dominio técnico y dependencia profesional.....	33
Conocimiento implícito y explícito.....	35
Racionalidad práctica.....	36
La práctica como conocimiento.....	39
Crisis del conocimiento profesional.....	40
Crisis que conlleva a la reflexión.....	42
Necesidad de una práctica reflexiva.....	44
Definiciones de la Práctica Reflexiva.....	45
Historia de la Práctica Reflexiva y del profesor reflexivo.....	47
Relación entre reflexión y acción.....	49
Diferencia entre práctica y rutina.....	51
Los profesionales reflexivos.....	53
Dimensión heurística de la práctica escolar.....	53
Atributos de los docentes que practican la reflexión.....	55
Profesores investigadores y mediadores.....	56
La reflexión como práctica sistemática - Reflexión en el día a día.....	57
Niveles y tipos de reflexión.....	58
Reflexión en, sobre y en relación con la acción.....	60
Contradicciones y contrariedades del profesional reflexivo.....	61
Críticas al profesional reflexivo.....	62
Obstáculos en la práctica del educador reflexivo.....	63
Investigaciones empíricas.....	66
Metodología	76
Enfoque metodológico.....	76
Instrumentos.....	78

Participantes.....	80
Procedimientos de recolección de datos.....	82
Estrategia de análisis.....	83
Triangulación de datos generales.....	84
Resultados.....	88
Conclusiones.....	119
Referencias.....	126
Apéndices.....	132
Apéndice A.....	132
Apéndice B.....	141
Apéndice C.....	164
Apéndice D.....	181
Curriculum Vitae.....	182

Índice de tablas

Tabla 1: Investigación empírica.....	67
Tabla 2: Investigación empírica.....	68
Tabla 3: Investigación empírica.....	69
Tabla 4: Investigación empírica.....	70
Tabla 5: Investigación empírica.....	71
Tabla 6: Investigación empírica.....	72
Tabla 7: Investigación empírica.....	73
Tabla 8: Investigación empírica.....	74
Tabla 9: Triangulación de datos obtenidos por la maestra de religión.....	85
Tabla 10: Triangulación de datos obtenidos por la maestro de ciencias sociales.....	86
Tabla 11: Triangulación de datos obtenidos por la maestra de matemáticas.....	87
Tabla 12: Dimensiones y Categorías de la investigación.....	89
Tabla 13: Acciones observadas que evidencian las categorías.....	101
Tabla 14: Descripción de acciones realizadas por los docentes.....	112
Tabla 15: Acciones observadas que evidencias las categorías.....	116
Tabla 16 Descripción de categorías entrevista a docente de religión.....	169
Tabla 17: Descripción de categorías entrevista a docente de matemáticas.....	174
Tabla 18: Descripción de categorías entrevista a docente de ciencias sociales.....	177

INTRODUCCIÓN

Los maestros tienen un conocimiento técnico o científico que les permite desarrollarse profesionalmente; este conocimiento incluye el saber de su área específica y el pedagógico. Sin embargo, esto por sí solo no es suficiente para ser exitoso o cumplir de manera eficaz la labor docente; toda vez que ante lo inestable y cambiante del contexto social en el que viven los estudiantes destinatarios de la acción del docente, por lo que la aplicación de teorías y técnicas preestablecidas y estándares se tornan ineficaces para el cumplimiento de los propósitos formativos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por tal razón, es necesario apelar a la reflexión sobre la su propia labor que permita desde la experiencia y el conocimiento del contexto modificar la acción pedagógica a fin de obtener mejores resultados y garantizar la consecución de los fines del acto educativo.

El presente documento contiene cinco capítulos, el primero se refiere al planteamiento del problema, el segundo a la revisión de la literatura o marco teórico, el tercero trata la metodología empleada, en el cuarto capítulo se discuten los resultados y en el quinto y último capítulo se presentan las conclusiones.

En el primer capítulo, el planteamiento del problema, se exponen los antecedentes que originaron el tema de investigación; de igual manera, se efectúa un análisis del problema desde sus fuentes teóricas y prácticas; y se describe el contexto institucional donde se llevo a cabo éste estudio. Posteriormente, se establecen las preguntas de investigación que son las siguientes: ¿En qué reflexionan los docentes? y ¿Cómo influye la reflexión docente en su práctica?; estas conllevaron a establecer los objetivos del estudio que están centrados en

describir la reflexión sobre la práctica de tres docentes de secundaria; e identificar si los procesos de enseñanza y aprendizaje que adelantan esos tres docentes son modificados a partir de su reflexión sobre la práctica. Finalmente, se plantea la importancia del estudio y los obstáculos que se presentaron durante la realización de la investigación.

En el segundo capítulo titulado Marco teórico, se presenta la información recabada sobre el tema de reflexión sobre la práctica docente. Se hizo énfasis en varios conceptos transversales del concepto mencionado tales como: los saberes del docente, la noción de practicum, la racionalidad técnica y práctica, el conocimiento explícito e implícito; y se profundizó en torno a las implicaciones del profesor como profesional reflexivo, partiendo del análisis de la crisis del conocimiento profesional, la necesidad de la práctica reflexiva y las dificultades y obstáculos de su ejercicio.

En el tercer capítulo denominado Metodología de investigación; se muestra que el enfoque abordado en este estudio fue el cualitativo; de igual manera, se determinan los instrumentos de recolección de datos empleados en la indagación que fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante, que se le aplicó a tres profesores y a sus clases respectivamente; y de igual forma se muestra el procedimiento para la recolección y análisis de esos datos. Finalmente, en este apartado se hace también una descripción general de los profesores que fueron objeto de la investigación.

En el cuarto capítulo titulado Análisis y discusión de resultados, se presentan los hallazgos de la investigación los cuales fueron organizados en dos dimensiones, cada una de ellas incluye cuatro y tres categorías respectivamente. Las dimensiones fueron creadas por el investigador y tienen relación directa con las preguntas y objetivo del actual estudio. La

primera dimensión fue denominada Aspectos en los cuales los docentes reflexionan, y contiene las siguientes cuatro categorías: los maestros reflexionan sobre el contexto social, los maestros reflexionan sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, los maestros reflexionan sobre su propia práctica; y por último, los maestros reflexionan sobre el aprendizaje de los estudiantes. La segunda dimensión fue denominada Cómo influyen las reflexiones en las prácticas docentes, y en ella fueron incluidas las siguientes tres categorías: los maestros diseñan actividades de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes, los maestros evalúan su propia práctica con los estudiantes; y finalmente, los estudiantes se ven impactados por la práctica docente.

En el quinto capítulo titulado Conclusiones; se presentan de manera puntual y precisa los principales hallazgos del estudio; de igual manera se muestra relación entre esos hallazgos y las preguntas y objetivos de investigación. Finalmente termina el apartado con las recomendaciones para la realización de ulteriores estudios sobre temas relacionados con la actual investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

En la actualidad la sociedad demanda de los docentes un trabajo que va más allá de la enseñanza de saberes y contenidos propios de cada área del conocimiento. Se requiere de estos profesionales de la educación una intervención que permita formar integralmente a los estudiantes para que puedan interactuar con las condiciones del mundo que los rodea. Para el cumplimiento de tal fin, el docente debe cimentar su quehacer no solamente en el saber científico y profesional propio de su área de conocimiento sino en un conocimiento que va erigiendo con su práctica y su relación con el medio y los diferentes actores del acto educativo.

Antecedentes del problema

Los profesionales de las diferentes áreas tienen a su cargo la responsabilidad de intervenir desde sus saberes específicos las diversas situaciones que tienen lugar en la interrelación de los seres humanos en el contexto social; sin embargo ese cometido se ve frustrado muchas veces porque el conocimiento técnico y científico propio de cada profesión es excedido por la realidad fáctica que tiene lugar en el mundo de hoy.

Tratándose de los docentes, la situación es mucho más compleja, toda vez que su ejercicio profesional tiene implícito el trato directo con seres humanos que demandan de ellos no solamente la trasmisión de conocimiento e información, sino el ejercicio de un sinnúmero de roles que complementan y dan vida al acto educativo. En consecuencia, no basta para ser

exitoso como docente el contar con conocimientos en el área que se imparte a los estudiantes; pues es evidente según lo plantea Cassís (2011) que en una sociedad tan cambiante como la actual, se ha generado una gran desconfianza hacia los profesionales que sólo saben solucionar problemas aplicando teorías y técnicas prefijadas, ya que son ineficaces ante las nuevas situaciones conflictivas que van surgiendo. En aplicación de este pensamiento al ámbito educativo, se puede afirmar que en el campo de la docencia el desarrollo de supuestos previos no aplica ante lo cambiante que es el acto educativo compuesto por sujetos que cada día responden de distintas maneras a los estímulos sociales y culturales. Sumado a ello, un contexto escolar caracterizado por la existencia de personas diversas desde lo social, económico, cultural, religioso etcétera, puestas en un modelo estándar de tratamiento educativo que genera reacciones disimiles y complejas de anticipar por parte del profesional docente. Así lo plantea Arnaiz (s/f) en el sentido que los enfoques estandarizados del curriculum y de su transmisión han demostrado ser aburridos, poco interesantes y carentes de significado para muchos alumnos, puesto que un curriculum estandarizado no suele estar relacionado con lo que realmente ocurre en las vidas y en el mundo que rodea a los alumnos.

En estricto sentido, los docentes, cuando se encuentran en una situación en el aula donde la concreción de la planeación de actividades y propósitos educativos para los estudiantes está amenazada por las condiciones que subyacen al proceso de enseñanza y aprendizaje; tienen que apelar a una reflexión profunda que permita desde la experiencia y el conocimiento del contexto modificar la acción pedagógica a fin de obtener mejores resultados y garantizar la consecución de los fines del acto educativo.

En este sentido Day (2005) afirma que en la actualidad no sólo se le reclama a los maestros que faciliten los conocimientos necesarios de forma que los alumnos salgan airoso en los exámenes, sino aquellos que les permitan afrontar problemas; para los cuales; los especialistas solo tienen soluciones parciales o ninguna en absoluto. Así pues, la responsabilidad que tienen los docentes en la formación de sus estudiantes no es meramente la transmisión de conocimientos relativos al área que imparten; esos saberes tienen que ir de la mano con la creación de actitudes y experiencias que les permitan a los estudiantes hacerle frente a las complejas situaciones que enfrentan en el día a día. Bajo esta concepción “los docentes no solo tienen que ser distribuidores de conocimientos sino consejeros de aprendizaje” (Day, 2005; p. 248).

En la labor educativa lo que predomina es la inestabilidad de las situaciones especialmente en el aula de clase. En ellas el conocimiento profesional del docente como lo plantea Schön (1998) se aviene mal con el carácter cambiante de las situaciones prácticas, caracterizadas por su complejidad e incertidumbre; y donde los profesionales según el referido autor, están llamados a realizar tareas para las que no han sido educados. En ese orden de ideas; el ejercicio de la docencia que busca obtener buenos resultados no se agota en la aplicación de conocimientos relacionados con un área del saber específico, es necesario atender a acciones propias y empíricas que garanticen que los propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje se materialicen.

De acuerdo a ese planteamiento Roma (2007) señala que los problemas que se presentan durante la actividad profesional no pueden ser entendidos exclusivamente como problemas técnicos, Si así fuere, bastaría con el conocimiento académico para resolverlos, dichos problemas responden a un contexto. En el campo escolar por la complejidad de relaciones que

se tejen, algunas situaciones que requieren la intervención del docente para ser resueltas exceden su bagaje formativo. Es decir; en términos de Schön (1998) En la variada topografía de la práctica profesional hay un elevado terreno donde los profesionales hacen uso efectivo de la teoría y la técnica basada en la investigación, y hay un terreno bajo donde las situaciones son confusas sin posible solución técnica. Es ahí donde se requiere que los docentes hagan uso de un conocimiento extra profesional para ser aplicado a la situación áulica. No se trata entonces de negar la importancia y pertinencia de la científicidad para el ejercicio de la profesión docente y para la resolución de algunas situaciones reales, sino de reconocer la necesidad de la coexistencia de estos saberes con otros que se encuentran por fuera del ámbito profesional. No es posible concebir un docente que no domine su área de formación, o que no tenga la idoneidad de enseñar los conceptos del saber que imparte; Sin embargo, en la complejidad y confusión inherentes a las realidades escolares; especialmente las áulicas, es menester acudir a un conocimiento que no es propio de la experticia de cada ciencia, sino del discurrir pedagógico y de la experiencia del docente.

Surge entonces para los profesionales docentes la responsabilidad de hallar mecanismos que les permitan hacerle frente de manera efectiva al cúmulo de condiciones problemáticas que se escapan de su accionar técnico; o como lo denomina Pérez y Gimeno (1988) citando a Schön (1983) al de la racionalidad técnica. Entendida esta como la actuación racional del profesor que implicado en problemas prácticos utiliza técnicas, procedimientos y destrezas derivados de las proposiciones del conocimiento científico aplicable. En el marco de la racionalidad técnica según los autores antedichos, se hace estéril la aplicación de modelos predeterminados y estandarizados a la complejidad y singularidad de las situaciones áulicas.

Se colige entonces que la racionalidad técnica no resuelve la totalidad de los problemas con los que se enfrenta el docente en su quehacer.

De esta manera, el profesor según Pérez y Gimeno (1988) ha de actuar como un investigador creando sus propios esquemas e instrumentos de análisis y experimentando en cada situación estrategias concretas de intervención. Siendo sus conocimientos, creencias, actitudes y capacidades generales y específicas las que determinan la eficacia de su acción en la resolución de los problemas en el aula. No desconoce esto la importancia de los conocimientos científicos inherentes a cualquier profesión, sino que como bien lo dice Schön (1998) el modelo de la racionalidad técnica es incompleto.

De acuerdo a Day (2005) se requiere entonces una reflexión en, sobre y en relación con la acción profesional para orientar mejor la comprensión de sí mismos como docentes y de su propio ejercicio profesional. La reflexión sobre la práctica permite abordar los problemas desde la comprensión individual que atiende al contexto y la real naturaleza del problema. Pérez y Gimeno (1988) describe este proceso como una “conversación reflexiva” por ser un pensamiento sobre la acción.

Esa reflexión puede ser: en la acción, que se centra en la identificación y solución rápida de problemas urgentes, una reflexión sobre lo que se hace mientras se está haciendo (Schön, 1987, citado en Day 2005). Sobre la acción, se produce antes como después de la acción y permite el análisis, reconstrucción y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje posterior; y finalmente en relación con la acción, que no solamente implica la reflexión “en” y “sobre” sino también la relación con la acción. Así lo expresa Day (2005) cuando afirma que esta reflexión “Representa una postura crítica más general que supone la

investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales incluidas en el pensamiento y práctica de los docentes” (Day, 2005; p. 47).

Planteamiento del problema

Como la reflexión en la praxis docente favorece la resolución de problemas que escapan del alcance del conocimiento técnico y/o profesional; buscando como lo plantea Schön (1998) darle un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre, que se pueden experimentar en la práctica profesional. Es importante indagar sobre este asunto, toda vez que de él dependen en gran medida el éxito de las actividades escolares. En esa línea Day (2005) afirma que ignorar el lugar de la reflexión “en”, “sobre” y “en relación con” la enseñanza es no apreciar su potencial para influir positiva y negativamente en la calidad de la experiencia del aula, tanto para docentes como para estudiantes.

Es así, que es de suma importancia para la profesión docente comprender que la reflexión sobre su quehacer es importante en aras de mejorar las intervenciones que se hacen en el territorio escolar. Esa comprensión pasa inicialmente por determinar si efectivamente en los docentes que serán objeto de esta investigación existe o no esa reflexión y bajo que parámetros y condiciones se hace.

La investigación tuvo lugar en una institución educativa con niveles de preescolar, primaria y secundaria que está localizada en el Municipio de Bello, Departamento de Antioquia en Colombia. Es una institución pública que cuenta con 2.207 estudiantes en el nivel de primaria y secundaria; y 77 maestros. Tiene 32 aulas de clase, un coliseo donde se realizan reuniones de profesores y/o estudiantes, 2 salas de informática; en la mayoría de salones los docentes no cuentan con recursos tecnológicos. Los estudiantes que asisten a esta

institución pertenecen a un estrato social bajo de padres trabajadores; y el entorno en el cual se encuentra la institución tiene problemáticas de violencia, pobreza, desempleo y desintegración de muchas familias. La institución no tiene un modelo pedagógico definido, por tal razón los docentes realizan su trabajo en el aula de acuerdo a su propia concepción pedagógica. Sin embargo, la misión y la visión institucional están fundamentadas en el humanismo, el respeto por la vida, el desarrollo cognitivo de los estudiantes, el impulso por la cultura y el deporte como pilares de la transformación del sujeto; esta información fue tomada del Manual de Convivencia Institucional.

En la institución en cuestión, a pesar de tener un número considerable de estudiantes y docentes y de estar inmerso en un contexto social con tantas complejidades; llama la atención la inexistencia de una propuesta pedagógica que vaya dirigida a hacer pertinente la acción educativa con las realidades de los estudiantes. De igual manera los profesores al no tener un referente pedagógico institucional actúan de manera separada; y la pertinencia y conducencia de su labor pedagógica depende en gran manera de sus esfuerzos personales. En ese sentido, la reflexión del docente sobre su quehacer cobra particular importancia, porque es la que permite bajo estas circunstancias adaptar su acción pedagógica a las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes; y por ende torna efectivo su labor.

En ese orden de ideas las preguntas que se generan como planteamiento del problema son:

¿En qué reflexionan los docentes?

¿Cómo influye la reflexión docente en su práctica?

Objetivos de la investigación:

Describir la reflexión sobre la práctica de tres docentes de secundaria.

Identificar si los procesos de enseñanza y aprendizaje que adelantan tres docentes de secundaria son modificados a partir de su reflexión sobre la práctica.

Justificación

La presente investigación tiene la intención de indagar sobre la práctica docente; inicialmente, se pretende establecer si los docentes objeto de estudio adelantan procesos reflexivos sobre su práctica. Una vez esclarecido y determinado la existencia de esta reflexión sobre su quehacer pedagógico; es finalidad de esta investigación describir la forma en que estos profesionales llevan a cabo los procesos reflexivos en, sobre y en relación con su acción; y detallar si ellos ayudan su práctica docente y mejoran su labor en el aula de clase. Es decir, en términos de Schön (1998) se refiere el presente trabajo a estudiar como los profesionales docentes reflexionan en torno a su actividad profesional a fin de mejorarla y lograr los propósitos de la misma, que para el caso de los profesores es la formación de los estudiantes.

Los docentes tienen un conocimiento técnico científico en su área de formación que les permite desarrollarse profesionalmente; sin embargo, este conocimiento según lo expresa Cassís (2010) no es totalmente seguro porque las situaciones prácticas son cambiantes, complejas e inestables; y a su vez generan un conflicto de valores. En ese orden de ideas, se requiere apelar a la reflexión sobre la propia práctica para en términos de Day (2005) comprenderse mejor como docentes y mejorar el ejercicio profesional. Es así que el presente

trabajo de investigación aborda un tema de suma importancia, como es el estudio y descripción de los procesos reflexivos que los docentes llevan a cabo para mejorar su quehacer profesional independiente de la utilización de los conocimientos y saberes propios de sus áreas de formación.

Resulta entonces valiosa esta investigación porque permitirá sistematizar algunas concepciones de los docentes participantes en el estudio relativos a la reflexión sobre su práctica, a fin de extraer elementos que coadyuven al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes que se acerquen a los resultados de esta investigación. De igual manera; el presente estudio realizara una contribución al campo educativo al aportar elementos que mejoran el papel del docente en el aula de clase partiendo de la reflexión sobre su quehacer y la forma en que este proceso debe modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Delimitaciones

El estudio se realizó en una institución educativa de carácter público del Municipio de Bello, Departamento de Antioquia en Colombia; es mixta y tiene 2.207 estudiantes en promedio. Los estudiantes que hacen parte de la institución son de un nivel socioeconómico medio bajo. La Institución Educativa ofrece los niveles de básica primaria y secundaria. La investigación se realizó durante el año lectivo 2013.

Los docentes que fueron objeto del estudio laboran en la institución educativa descrita en diferentes niveles y áreas. El primero es docente de matemáticas e imparte su materia en los

grados noveno, decimo y undécimo; el segundo es docente de ciencia sociales en los grados octavos, novenos y decimos; y el último de ellos, es docente de religión en todos los grados de secundaria.

El enfoque del estudio es eminentemente cualitativo se distingue porque se investiga en un contexto natural, permite interpretar y comprender la realidad objeto de estudio, su perspectiva es holística, hace énfasis en la proximidad de la investigación por su proximidad a la situación objeto de estudio, no busca probar hipótesis sino generar teoría respecto al tema de análisis y se busca comprender a los sujetos y fenómenos que los envuelven desde sus perspectivas. El tema de estudio versó sobre los procesos reflexivos que los docentes citados llevan a cabo sobre su acción y que permiten que esta sea modificada y mejorada. En ese sentido; se seleccionó a los docentes de esta institución porque el docente investigador hace parte de la misma; y también por ser una institución educativa representativa del medio en que se desarrollara la investigación, sus resultados podrán ser utilizados por la generalidad sin temor a que estos sean restrictivos o solamente sean resultado de un tipo de institución especial.

Se indagó la reflexión entendida como “la capacidad para pensar de manera creativa, imaginativa y, eventualmente, autocrítica acerca de la práctica pedagógica (Lasley, 1992, p. 146). Es decir; la manera en que los profesores pueden analizar, examinar, estudiar su quehacer pedagógico afín de mejorarlo.

Las principales teorías en las que se apoya el estudio fueron las de Donald Schön, respecto a la práctica del profesional reflexivo; en ella el autor expresa que la labor docente es en sí misma una actividad reflexiva; toda vez que el trabajo pedagógico entraña una complejidad e incertidumbre en donde es necesario, según Schön (1992) que el maestro

supere la relación lineal entre el conocimiento técnico y científico y su praxis en el aula. Apelando a la reflexión en la acción como medio de responder a las situaciones escolares partiendo del análisis y búsqueda de estrategias y soluciones prácticas que satisfagan las necesidades de los actores del proceso. De igual manera; los planteamientos de Christopher Day fueron referentes para la presente investigación, en el sentido que el maestro debe conciliar los conocimientos técnicos propios de su labor con la reflexión en torno a lo que hace. Básicamente expone Day (2005) que la reflexión en torno a los procesos, los contenidos y los resultados favorecen la constante mejora de la acción pedagógica del docente. De igual manera, las susodichas teorías fueron complementadas por la de otros autores citados en el presente estudio.

Así entonces, el problema planteado es importante y cobra vigencia en la actualidad, toda vez que se hace necesario analizar como los docentes recurren a procesos reflexivos que les permiten abordar el contexto de los estudiantes para hacer su acción congruente pedagógica con la formación de los estudiantes. Por tal razón es necesario estudiar los procesos reflexivos que “en”, “sobre” y “en relación con” la práctica que adelantan los docentes respecto a su labor. Los docentes que serán objeto del estudio laboran en una institución educativa que por las características socioeconómicas donde se encuentra permitirá tener suficientes elementos para el análisis.

Capítulo 2. Marco teórico

En el presente capítulo se expone la revisión de la literatura relacionada con el tema objeto de este estudio; la temática se aborda de manera profunda partiendo de las teorías clásicas relacionadas con el tema de la reflexión profesional en general; y la reflexión docente en particular. De igual manera se trae a colación las teorías más recientes sobre el tema y un esbozo de diversos artículos de investigación sobre el tema. Es de anotar que los artículos que soportan este capítulo son especializados, tomados de revistas indexadas o de investigación y gozan de credibilidad científica.

El capítulo se inicia con una conceptualización de la acción pedagógica del docente; este apartado es importante por tanto delimita el ámbito de la actual investigación que es precisamente el análisis de la reflexión del docente sobre su labor; en ese orden de ideas, definir la acción del docente permite recoger los elementos que subyacen a su actividad profesional. Consecuentemente se enfoca el capítulo en los saberes o conocimientos tanto profesionales como extra profesionales que le permiten al profesor desempeñar su labor adecuadamente y lograr los propósitos de formación en los estudiantes.

Se hace un especial énfasis en revisar la literatura concerniente al conocimiento práctico o experiencial del profesor; es decir el cumulo de saberes y conocimientos que va adquiriendo a través de su práctica y que coadyuvan al logro de los propósitos formativos en los estudiantes. En ese sentido se detallan que existen situaciones escolares que escapan de la competencia del propio saber profesional del docente.

En ese orden de ideas, plantea el investigador en este capítulo la correspondencia o coexistencia que en la labor docente deben tener tanto los saberes propios de la técnica pedagógica y de su saber específico; como aquellos que provienen del análisis que el profesional docente hace del contexto escolar en el cual se desempeña. En ese sentido; se profundiza sobre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica que permean la acción docente.

Se analiza de manera clara a partir de la literatura sobre el tema, las causas que generan que la reflexión del docente sobre su propia práctica sea considerada un saber necesario para alcanzar los objetivos y propósitos pedagógicos en el contexto escolar. Así pues; parte de la crisis del conocimiento profesional que se concibe insuficiente para abordar de manera efectiva las disímiles y cambiantes relaciones que se tejen en el terreno escolar. Lo anterior bajo el fundamento que la labor docente debe ser analítica y reflexiva por tanto no es una acción mecánica ni automatizada; sino que requiere ser pensada de forma permanente.

Así pues, se plantean en el capítulo diferentes concepciones de lo que es una práctica reflexiva en el contexto escolar propio de un profesor. Y se continúa con el recuento histórico del término y su aplicabilidad al campo pedagógico.

De igual manera; se parte del análisis de la literatura que deslinda conceptos y establece diferencias entre reflexión y acción; y entre práctica y rutina. De esta manera se dejan sentadas las bases conceptuales para erigir lo que es un profesional reflexivo y que atributos lo caracterizan.

Bajo en ese concepto; también se establecen otras facetas propias del docente como son: la investigativa y la mediadora que están relacionadas de manera directa con la reflexión que se realiza en torno a la acción pedagógica del maestro. Finalmente se profundiza los

niveles y clasificaciones de la reflexión docente, y se detallan algunos obstáculos y problemas que pueden surgir en desarrollo de la misma.

Contexto general de la práctica educativa

La complejidad de las relaciones sociales que se presentan en la actualidad hace que los diferentes contextos en los que interactúan los seres humanos requieran una profunda intervención multidisciplinar que no se agota en la mera aplicación de conceptos científicos o técnicos. Los conocimientos estructurados que transmite la academia son superados por las situaciones fácticas que se presentan en el campo de acción de los profesionales. De esta manera lo plantea Schön (1992) al advertir que los eventos de la realidad no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas; y en tal sentido para que sean susceptibles de ser intervenidas desde la teoría y la técnica profesional, hay que constituirlos en problema, para que así le sean aplicables los conceptos y teorías propios del conocimiento técnico y profesional. Toda vez que “Cuando un practico define un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar” (Schön, 1992, p. 18).

En el campo educativo este planteamiento es más relevante si se tiene en cuenta que el quehacer del docente está dirigido a formar sujetos con intereses y realidades diversas; que ya de por sí convierten su accionar profesional en un reto. En concordancia Day (2005) afirma que la enseñanza es más que un oficio, es una ciencia educativa en la que la práctica y los valores adquieren un carácter problemático. Tal característica de la enseñanza se evidencia en lo señalado por Ojeda y Núñez (s/f) en el sentido que la definen como un trabajo intelectual que implica otorgarle sentido y significados propios a las tareas que involucra la

actividad profesional. Así pues, el profesor para responder de manera efectiva a los diferentes eventos que se le presentan con sus estudiantes debe apelar no solamente a su conocimiento profesional, sino también a las experiencias y a los constructos personales que ha desarrollado con la cotidianidad de su práctica pedagógica.

Definición de la acción educativa del docente

Como punto de partida de este análisis teórico; es importante conceptualizar sobre la acción educativa del docente; esto es sobre su quehacer pedagógico. No se puede concebir el ejercicio profesional del profesor por fuera del contexto escolar, es allí donde su accionar tiene lugar. La acción educativa según Gaete (2011) está ligada a la enseñanza; que es una actividad racional e intencional, constituida como un conjunto de instrucciones. Y el saber que es su objeto como un listado de contenidos organizados en asignaturas independientes. Sin embargo, quien posibilita este desarrollo de la enseñanza y la trasmisión del saber es el docente; quien bajo este entendido es asumido en términos de Gaete (2011) como un funcionario que trasmite información al estudiante, quien es a su vez un receptor y reproductor de contenidos.

La mencionada concepción de la acción educativa tiene su crítica en cuanto al papel de los sujetos que intervienen en ella: el docente y el estudiante. El primero no puede ser entendido simplemente como un trasmisor de información; toda vez que su papel debe pasar por la formación integral del estudiante de acuerdo a las exigencias del mundo

contemporáneo. Y el segundo, no es un receptor pasivo de información, sino que es parte activa en el proceso educativo.

Los docentes son quienes direccionan la acción educativa, y deben superar grandes retos y dificultades para tener éxito en ella. Según Palomero (2009) los docentes desarrollan su labor profesional en un clima de incertidumbre en el que la realidad cambia con rapidez, todo ello hace que el camino esté plagado de luces y sombras y que, en no pocas ocasiones, haya desorientación sobre aquello que se enseña y sobre la forma de hacerlo. En ese sentido, es pertinente afirmar que los conocimientos profesionales de los docentes no son eficaces e idóneos para enfrentar las demandas que la sociedad del conocimiento le hace a la acción educativa. Por ello se presenta una redefinición del concepto de acción educativa, que se ajusta al contexto actual.

En ese sentido Palomero (2009) afirma que los docentes tienen un nuevo papel como mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje; son facilitadores que seleccionan y organizan la información, creando las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan construir sus propios aprendizajes. En ese orden de ideas; los docentes tienen un nuevo papel que asumir en la sociedad actual del conocimiento, el cual implica que los saberes propios de su profesión deben transformarse y ajustarse a los requerimientos de una sociedad en la cual la información circula y todos tienen libre acceso a ella; y más que fungir como trasmisor de información, el profesor debe resignificar el conocimiento haciéndolo valioso para la vida de cada uno de sus estudiantes.

Los saberes docentes

Los docentes en su ejercicio profesional en principio, aplican los conocimientos propios de la pedagogía para resolver las diversas situaciones que se les presentan. Schön (1998) al identificar las características de los conocimientos propios de una profesión; afirmó que es: especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado. Estos cuatro elementos constitutivos del saber profesional docente no garantizan la efectividad que su accionar tenga en la formación de los estudiantes; pues cuando se aplica una técnica se conoce el problema de antemano, y por ende se pueden anticipar los resultados a obtener con la aplicación de un procedimiento específico. En el caso de la práctica docente según lo expresa Contreras (2001) se enfrenta el enseñante con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las cuales se tienen tratamiento. Por ejemplo; el mal comportamiento de los estudiantes de un grupo durante las clases, puede obedecer a un sinnúmero de factores: la desmotivación, falta de autoridad del docente, falta de comprensión de los contenidos, problemas socioculturales de los estudiantes entre muchos otros.

En consecuencia, al saber docente además de los cuatro elementos mencionados, hay que sumarle la experiencia personal y profesional; la historia de vida y el análisis del contexto. Por ello, enseñar implica movilizar una variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transfórmalos; es un espacio de reflexión, recuperación, reproducción y reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer (Mercado, 2002, citado en Gaete 2011).

De lo anterior se concluye que el profesor no solo debe acudir a los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación profesional; sino a todos aquellos con los que cuente; incluyendo los previos a la misma; toda vez que citando a la mencionada autora; los docentes incluso antes de comenzar oficialmente a enseñar ya saben que es la enseñanza por su historia escolar, y esta información inicial a veces no se logra transformar con los saberes posteriores.

Esta concepción asume al docente no como una máquina o un ser autómatas aplicador de procedimientos y técnicas a diversas situaciones en el contexto escolar; sino según Gaete (2011) como un ser que define su actuar con base en objetivos, propósitos, significados y finalidades; en ese sentido plantea que los saberes de los docentes deben tener en cuenta los siguientes elementos:

1. Las condiciones sociales e históricas, la formación universitaria, la socialización con otros profesionales y la experiencia en el oficio.
2. La relación con el otro; toda vez que la acción profesional está ligada a la interacción con los estudiantes.
3. El aspecto cultural; pues los profesores están inmersos en la sociedad y transmiten los procesos culturales que en ella se presentan; y
4. Su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

En ese orden de ideas, según lo expresa Tardif (2004) no basta hacer algo para hablar de saber hacer, es preciso que el actor sepa por qué lo hace. La intencionalidad radica en el conocimiento del contexto y de los sujetos destinatarios del accionar profesional. Es necesaria la fusión de diversos saberes de igual preponderancia en la acción educativa para que la

formación de los estudiantes sea eficaz, y para que se puedan solucionar las complejas situaciones problemáticas que se presentan en el espacio escolar y que son de competencia del docente.

Noción de Practicum

Hay una notable dicotomía entre el conocimiento formal y el práctico que se evidencia de manera muy significativa en el campo pedagógico. Es decir; la distancia existente entre lo que el profesor aprende en las escuelas de formación, y que se traduce en su conocimiento profesional; y lo que efectivamente tiene que aplicar en el terreno escolar para hacerle frente a las situaciones que el contexto le presenta.

En sentido estricto; el concepto de practicum aparece en el momento que:

“alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (Schön, 1992, p. 44).

En el campo educativo; este momento inicia cuando el profesional docente se inicia en la enseñanza. Sus conocimientos científicos, técnicos y los procedimientos formales que aprendió durante su formación profesional deben abrirle paso a las prácticas propias de la comunidad en la cual se desempeña. Esos conocimientos ulteriores no desplazan a aquellos, sino que los complementan y les dan mayor pertinencia. Ese practicum tiene diversas formas de manifestación.

Según Schön (1992) existen diferentes concepciones desde las cuales se puede definir el concepto de practicum. Por un lado, hace referencia al practicum desde una noción de

preparación técnica y lo entiende como “el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales” (Schön, 1992, p. 47). Este modelo supone que el corpus de conocimiento profesional tiene respuesta correcta y suficiente a todas las situaciones que se puedan presentar en el campo de acción de una profesión o disciplina.

Por otro lado, el practicum según Schön (1992) surge como reacción al hecho irrefutable que los profesionales encuentran situaciones que son inciertas, singulares y conflictivas que resisten el conocimiento profesional existente. Por tal razón, es necesario que los profesores se formen en la reflexión en la acción que les permita ir mas allá de las reglas existentes, estableciendo nuevos métodos de razonamiento, nuevas categorías de conocimiento y estrategias de acción que permitan abordar los problemas desde otras ópticas.

Aparece el concepto entonces de reflexión en la acción para darle preponderancia al practicum del docente. En contraposición al profesional docente aplicador de formulas técnicas y procedimentales aprendidas durante su periodo de formación y que son propias de su profesión. Aparece el docente reflexivo que crea un nuevo conocimiento durante su acción. En dicho sentido se plantea que un profesional reflexivo es capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias aplicables a su contexto a partir de la utilización de la práctica y la teoría conjuntamente (Altet, 2005 citada en Erazo, 2011).

Concepciones y creencias de los profesores sobre su labor

La sociedad actual, en la cual tiene lugar la acción docente está permanentemente sometida a cambios en el ámbito político, económico, cultural, social y tecnológico; y sin duda alguna cada una de esas transformaciones afecta a los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por tal razón, el saber docente y su práctica para no tornarse desactualizada, ineficaz u obsoleta debe avanzar a la par de esas evoluciones.

Así lo señala Murillo (2006) al afirmar que enseñar se ha convertido en una profesión difícil que se desarrolla en un marco de incertidumbre y de profundas innovaciones tecnológicas. Por ello las exigencias a los profesores son mayores a las de cualquier otra profesión; pues son ellos quienes en primera instancia deben transmitir los valores de la cultura que le permitan a los sujetos insertarse adecuadamente a la estructura social, y por otro lado deben proveer la formación necesaria para que las personas tengan las herramientas para hacerle frente a las situaciones que el contexto presenta.

Sin embargo, a pesar de los cambios radicales que se vienen presentando en el mundo contemporáneo, en muchos casos la educación y en ella la enseñanza continúa estática en modelos tradicionales que riñen con las demandas de la sociedad actual. Esto puede explicarse en la premisa de López y Basto (2009) en el sentido que para cambiar la educación se requiere transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Es bien importante en este sentido que hayan procesos de reflexión sobre lo que hacen y piensan los profesores de su acción pedagógica.

En ese sentido; las concepciones no solo de los profesores sino de cualquier profesional sobre su labor dependen en gran medida de su entorno sociocultural. Jiménez y García (2005) compilando las diversas investigaciones que se han hecho sobre este tópico encontraron algunos enfoques que permiten comprender las concepciones o creencias de los docentes sobre su labor. La primera citando a Doyle (2007) hace referencia a asumirse como trasmisor de información y facilitador del aprendizaje; y por otro lado citando a Tatto (1998) a concebirse como trasmisor de la cultura, y del contenido de las diferentes disciplinas, al igual que desarrollador del pensamiento crítico.

Sin embargo; es imposible comprender el significado y la importancia del quehacer docente sin tener en cuenta las intenciones de quien la realiza (Carr, 1990 citado en López y Basto 2009). Desde este punto de vista debe asumirse al profesor como sujeto activo en el desarrollo de su labor y no simplemente según lo señalan las autoras citadas un consumidor de políticas y modelos. Así pues; el profesor tiene una representación implícita, no verbalizable ni consciente de su labor que la ubica dentro de una nueva cultura profesional; en la cual “pueden recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad” (López y Basto, 2009, p. 280). En ese orden de ideas; el profesor reflexiona sobre su quehacer para tomar decisiones que mejoren su práctica y que le permitan afrontar los problemas que la cotidianidad escolar le presenta.

Racionalidad técnica – dominio técnico y dependencia profesional

La enseñanza al igual que otros campos del saber humano ha sido objeto de una rigurosa sistematización y reglamentación que la ha hecho tecnificarse y ser susceptible de la aplicación de un criterio objetivo. El objetivo fundamental de este paradigma “es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica, que se apoya en derivaciones del conocimiento científico” (Gimeno y Pérez, 2008, p. 96).

Este modelo científico busca además; sacar a la educación del terreno de la especulación y de la subjetividad humana e insertarlo en las lógicas objetivas de la ciencias, bajo las cuales el profesor se convertiría en un simple aplicador de formulas predeterminadas para aplicar a situaciones cada vez mas disimiles y cambiantes. La inestable realidad educativa en la que están inmersos diversos sujetos y que tiene lugar en el territorio escolar no puede ser reducida a la aplicación de procedimientos preconcebidos o formulas exactas para su comprensión e intervención.

Conforme a Schön (1992) el modelo descrito es denominado la racionalidad técnica. Desde este enfoque según el susodicho autor un profesional se preocupa siempre por encontrar los medios más idóneos para la obtención de determinados fines que no admiten ambigüedades. La eficacia de un profesional bajo este modelo está dada por encontrar en cada caso las acciones que producen los efectos deseados. Desde este punto de vista y en consonancia con Schön (1992) el papel del profesional se limita a la aplicación de teorías y técnicas para solucionar los problemas que la práctica le presenta. Es la descripción de un

autómata desprovisto de sentido crítico y consiente que le permita comprender las realidades del contexto en el cual está aplicando sus conocimientos.

No se trata de un menosprecio por la técnica y por los conocimientos científicos; pues en una sociedad del conocimiento como la actual, ellos son necesarios para una adecuada intervención humana dentro de cualquier ámbito. En este sentido “los buenos maestros son técnicamente competentes y reflexionan sobre cuestiones más generales relativas a los fines, los procesos, los contenidos y los resultados” (Day, 2005, p. 59). En ese orden de ideas, lo que se requiere es la conjugación del saber derivado de la ciencia y del propio del actuar docente con sus pares, con sus estudiantes y con su contexto para un eficaz accionar pedagógico.

La racionalidad técnica según Schön (1992) tiene dos enfoques que son los siguientes: en primer lugar, cuando se presentan situaciones familiares en las que el profesional puede resolver el problema mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados del cuerpo de conocimientos de su profesión. Y en segundo lugar, cuando hay situaciones no tan familiares en las que no se presenta coincidencia entre el cuerpo de conocimientos de la profesión y la situación a resolver; por ello al profesional, en este caso debe el docente pensar pedagógicamente o pensar como docente para darle solución a la problemática. Y esta última perspectiva según el autor citado se entiende como reflexión en la acción. Pues de ella se colige que el profesional debe hacer una relación entre la situación acaecida y las reglas y conocimiento propio de su profesión para hacer una aplicación que resuelva el evento.

Conocimiento implícito y explícito

La enseñanza puede ser entendida desde dos perspectivas plenamente diferenciables la una de la otra; esas concepciones permiten explicar y entender la acción del docente en el ámbito escolar. Por un lado, la que tiene que ver con la metacognición entendida esta según Flavell (1993) como el conocimiento sobre las personas, las tareas y las estrategias propias de la profesión que se desarrolla. Es decir lo que un docente debe saber en torno a sí mismo y los estudiantes; sobre su quehacer propiamente en el espacio áulico; y sobre las metodologías y procedimientos que propician el cumplimiento de la intencionalidad del actuar pedagógico.

Esta concepción metacognitiva es entendida también en términos de López y Basto (2009) como el conocimiento consciente de naturaleza explícito. Y está ligado a:

“los procesos de control que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea: se planifica la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, se supervisa la actividad mientras está en marcha y se evalúan los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos” (López y Basto, 2009, p. 279).

De esta manera queda claro que la metacognición constituye una reflexión directa que hace el profesor en distintos momentos de su actividad, y que le permite de acuerdo al momento en que se hace planificarla, corregirla o mejorarla.

El éxito de la enseñanza según lo planteado no obedece única y exclusivamente al buen manejo que el docente tenga del constructo propio de la pedagogía en términos científicos; hay que incorporar a este cuerpo de conocimientos, la reflexión sobre la labor docente

permitiendo de esta manera direccionar la forma en que debe realizarse en pro del cumplimiento de los propósitos e intencionalidades inherentes al docente.

Concomitante con lo planteado, están las teorías implícitas de la enseñanza que apuntan a los principios y teorías que fundamentan el actuar docente y que subyacen a su profesión. Es un conocimiento no manifiesto ni consciente que hace que coincida la actuación del profesor con la finalidad pedagógica que él busca. Según Schön (1998) el conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en la acción y en la sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Es decir; el conocimiento se da desde la acción. Esto se explica mediante dos ejemplos; en el sentido que se puede usar hábilmente una máquina sin saber cómo funciona; o se tiene un conocimiento práctico de nuestro cuerpo sin disponer de un conocimiento teórico fisiológico sobre él (Polanyi, 1967 citado en Macchiarola 2006). En ese mismo sentido; el docente toma determinaciones en su actuar y direcciona su acción sin que este en capacidad de verbalizar los procedimientos o constructos pedagógicos que fundamentaron su decisión.

Racionalidad práctica

En contradicción a la ya referida racionalidad técnica; surge la racionalidad práctica que tiene su sustento en la idea de que las finalidades o intencionalidades de la enseñanza no son fijas o estables, por tal razón no es posible usar una fórmula unívoca de procedimientos a aplicar en todos los casos. De igual manera ante las contradicciones que se presentan en el ámbito escolar y la complejidad de las relaciones que se tejen allí; se hace necesario que el profesor tal como lo referencia Paz (1993) sea un práctico autónomo, un artista que

reflexione, tome decisiones y cree su propia intervención; esto de acuerdo a las circunstancias fácticas y a las necesidades que se le van presentando en la práctica.

El elemento característico de la racionalidad práctica es la reflexión, entendida esta como el proceso adecuado de pensar a partir de situaciones problemáticas (Dewey, 1989 citado en Contreras 1998). Dicho proceso reflexivo le permite entender al docente los eventos que ocurren en su práctica para poder intervenirlos y solucionarlos. Dicha premisa es trascendental en la comprensión de este enfoque, toda vez que la reflexión no puede darse de manera extrínseca a la práctica; son los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza – aprendizaje los que participan activamente en la reflexión y por ende determinación de las maneras de asumir las problemáticas.

En concordancia con la situación expresada, Schön (1992) plantea que la reflexión sobre la relación entre lo que exige una situación particular y lo que es adecuado para ella, es algo que no puede venir decidido por ninguna instancia ajena a los prácticos involucrados en la situación. De allí se colige que no existen soluciones preconcebidas, ciertas o seguras que permitan abordar la diversidad de situaciones que se presentan. Es al contrario mediante la reflexión que se van elaborando los significados de los valores educativos aplicable a cada situación.

“La experiencia acumulada, propia y ajena sobre las acciones que se requieren en circunstancias particulares se constituye en el cuerpo básico de comprensión de los casos y del significado de nuestros valores” (Contreras, 1998, p. 92). Debe apelarse entonces a las vivencias personales y de los pares docentes para encontrar soluciones aplicables a la

casuística áulica. Sin embargo; cuando las situaciones que se avienen son desconocidas deben construirse a partir de la reflexión nuevas maneras de abordarla.

Este proceso reflexivo le permite al profesor mejorar su práctica y garantizar mayor eficacia en la formación de sus estudiantes. Son muchas las ventajas que tiene en su quehacer pedagógico; según Revilla (2010) algunas de ellas son: por un lado; permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella. Por otro lado; facilita la posibilidad de descubrir, desvelar y articular su actuación con la visión del aprendizaje que se derive de su reflexión. Y finalmente; permite el aprendizaje sobre su propio aprendizaje. De tal manera, que cuando se ejerce la práctica reflexiva se tiene un efecto positivo no solo en los profesores que mejoran su quehacer, sino que a los estudiantes les propicia un aprendizaje y un contexto escolar más asertivo.

En ese orden de ideas; el profesor como profesional reflexivo debe cumplir con unas características que han sido bien desarrolladas por Schön (1983) y que fueron citadas por Revilla (2010) y que son entre otras las siguientes:

- Busca fundamentos teóricos de su intervención práctica.
- Contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas.
- Cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones.
- Entiende la práctica como un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación.
- Analiza los problemas que se le plantean en la acción diaria y busca las posibles soluciones, contrastándolas en la realidad.

- Reflexiona en grupo, ya que esto proporciona a los participantes una orientación más amplia.
- Cuestiona las bases conceptuales sobre las que trabaja para llegar a ser más abierto a otros modos de entender la enseñanza.
- No se encasilla en sus propios esquemas.
- Posee la reflexión como una actitud personal.
- Es autorreflexivo.

Por tal razón, actuar reflexivamente implica de igual manera un profesor que está replanteando su práctica permanentemente con el fin mejorarla y enfrentar adecuadamente las situaciones propias de su actuar. En ese orden de ideas “el profesor reflexivo puede transformar su propia práctica pedagógica y optimizar su desempeño logrando resultados muy favorables en el proceso educativo de sus alumnos. Además, al mantener el hábito de la reflexión sobre su práctica, se convierte en un profesional que genera saber pedagógico” (Revillas, 2010, p. 4). Es decir, el saber resultante de la reflexión es en sí mismo conocimiento pedagógico, que le propicia al profesor y a otros pares utilizarlo para darle solución a casos análogos y para desarrollar una de las características del profesor reflexivo que es la reflexión en grupo.

La práctica como conocimiento

El profesor cuenta con diversos saberes que son sustanciales en el ejercicio de su profesión; entre ellos son importantes el saber pedagógico que en sí mismo es un saber técnico o científico; y el saber relacionado con sus metas, propósitos y concepciones de los

alumnos y del sistema educativo, que es denominado un saber práctico. En palabras de Jiménez y García (2005) la práctica como conocimiento está basada en las experiencias personales y profesionales; es integrar los conocimientos teóricos sobre los alumnos y su aprendizaje con las problemáticas de la enseñanza cotidiana.

Este tipo de conocimiento posibilita contextualizar el saber profesional del docente en el ámbito espacial, temporal y personal. Es decir ajustar los constructos pedagógicos al lugar y al tiempo donde tiene lugar la acción docente; y sobre todo a las personas destinatarias de ella que son los estudiantes. En el sentido contrario la acción docente sería descontextualizada y no lograría su intencionalidad formativa en los estudiantes.

Crisis del conocimiento profesional

De acuerdo a Schön (1983) muchos profesionales que se han cuestionado acerca de la pertinencia del conocimiento profesional, sugieren que dicho conocimiento no se ajusta a las características de las situaciones prácticas. Lo anterior es plenamente aplicable en el contexto educativo donde se presentan situaciones cambiantes e inestables que no pueden ser abordadas y solucionadas con la sola aplicación de las habilidades técnicas de la pedagogía. Si bien la ciencia y la técnica avanzan vertiginosamente y permean cada una de las áreas de conocimiento humano, entre ellos la pedagogía; ese cuerpo de conocimiento no es idóneo para solucionar por sí mismo las situaciones escolares a que se enfrentan los docentes.

Basta pensar en un docente recién egresado de su formación superior y que ingresa a laborar formalmente. Sus vastos conocimientos sobre educación no le bastarán para ejercer su labor eficazmente. Entonces se hará necesario que recurra a sus pares que llevan más tiempo

en la enseñanza para reflexionar con ellos, por ejemplo sobre las metodologías que debe emplear para afrontar determinadas situaciones áulicas. Según lo anterior y citando De acuerdo a Schön (1983) queda evidenciado que los conocimientos profesionales no pueden por sí mismo dominar el campo de la práctica.

El conocimiento del docente debe estar cimentado sobre dos estructuras básicas que deben retroalimentarse mutuamente. Por un lado el conocimiento de su profesión desde el ámbito científico y técnico; y por el otro aquel que le proporciona la reflexión sobre su práctica y sobre las condiciones en que esta tiene lugar. Son igualmente necesarios para el desarrollo de la labor docente tanto el conocimiento de las teorías básicas en que se funda la enseñanza y del aprendizaje; y que son objeto de estudio durante la formación pedagógica de los maestros; como el conocimiento del contexto, de los sujetos y de las condiciones en que debe darse la práctica para que sea exitosa en esas circunstancias.

Por tal razón, el conocimiento de los profesores no es estático. Así lo señala Imbernón (1994) citando a Pérez Gómez (1988) en el sentido que el conocimiento del docente ha de situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento; debido a un sinnúmero de situaciones que el señalado autor explicita en los siguientes tres factores:

- El crecimiento acelerado del conocimiento científico y de los productos del pensamiento.
- La evolución acelerada de las estructuras sociales, de las instituciones y de las formas de convivencias que afectan las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- El crecimiento continuo de conocimiento profesional del docente mediante el cual reflexiona su práctica.

Al entender ese soporte sobre el cual se cimienta el desarrollo del conocimiento del docente, se entiende que únicamente el conocimiento profesional por sí solo no abarca la

complejidad de situaciones que se tejen en el contexto escolar. Es indispensable contar con el conocimiento social y el inherente al quehacer docente. En ese sentido “cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional” (Schön, 1992, p. 20)

Crisis que conlleva a la reflexión

Todos los cambios que se vienen gestando en el sistema educativo y que son reflejo de las transformaciones sociales, demandan del docente una dinámica en su accionar que le permita estar a la altura de esas exigencias. En consonancia con esta idea Steve, Franco y Vera (1995) afirman que un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce solamente al ámbito cognoscitivo; además de saber su materia el profesor debe ser un facilitador del aprendizaje, organizador del trabajo del grupo y preservador del equilibrio psicológico de los alumnos. En ese orden de ideas; el docente debe asumir una serie de roles, todos igualmente importantes en la tarea formativa.

Socialmente al docente se le exige que garantice una formación integral de sus estudiantes; no es suficiente que estos últimos sean competentes cognitivamente; sino que es necesario que ese conocimiento sea aplicable en un contexto determinado, y que a través de él puedan transformar sus realidades. De igual manera el profesor debe formar sujetos con los valores necesarios para interrelacionarse socialmente.

Ese cúmulo de demandas sociales e institucionales generan en el profesor una reflexión en torno a su papel en la formación de los estudiantes. Dicha reflexión esta soportada

por unos cuestionamientos que según lo expresa Gomes (2002) son entre otros los siguientes: ¿Cuáles son los compromisos con la profesión que escogí?; ¿En mi practica pedagógica a quien estoy sirviendo?; ¿Dentro del contexto de mi clase, estoy desarrollando la parte que me corresponde, de manera que no soy un mero pasador de lección, sino un facilitador?; ¿Estoy construyendo con los estudiantes una conciencia política que les posibilite a todos un crecimiento multidimensional como individuos? La respuesta a esos cuestionamientos constituye un saber práctico reflexivo que le permite al profesor mejorar su práctica, direccionarla al logro de los objetivos e intencionalidades que se tiene con el acto educativo. Cuando la acción del docente está desprovista de esta reflexión y se centra en el azar o en el simple trabajo mecánico o autómeta; es decir en la aplicación de formulas estándares a las situaciones escolares; el resultado en términos de Gomes (2002) es que el proceso de enseñanza – aprendizaje se torna en un fardo pesado que producirá indisciplina, falta de interés del alumno y del docente por el aprovechamiento insatisfactorio y la indisposición generalizada.

Tales efectos se obtienen porque los sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza – aprendizaje no aprecian que los contenidos que son objeto del mismo sean una fiel lectura del mundo en sus complejidades y necesidades. En tal sentido Zabala (2007) expresa que hay dos formas diferentes de desarrollar la acción docente; en primer lugar cuando el profesor emprende una reflexión sobre un problema que se le presenta en su quehacer, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica. Y en segundo lugar, cuando el profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. En los dos eventos queda claro como el profesional

docente apela al saber derivado de la reflexión que efectúa sobre su propia acción para modificarla o ajustarla a sus intencionalidades formativas.

Necesidad de una práctica reflexiva

Hay que entender la actividad docente como una acción reflexiva. No puede actuar un profesor mecánicamente o sistemáticamente porque en materia educativa cada caso responde a distintas lógicas.

Es por ello que es inseparable la reflexión de la labor docente. “la práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues permite al mismo el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo” (Gomes, 2002, p. 63).

Precisamente, la reflexión le permite al profesor darle mayor vitalidad y pertinencia a su enseñanza; los contenidos objeto de la misma serán contextualizados con lo que ocurre en el entorno social. Así, por ejemplo sí el profesor reflexiona en torno a las necesidades cognitivas de sus estudiantes, su enseñanza estará direccionada a satisfacer dichas necesidades, y en tal razón para los estudiantes el proceso educativo tendrá relevancia porque atiende de manera concreta sus insuficiencias. De igual manera, si el docente hace una lectura de la realidad que viven sus estudiantes y reflexiona sobre ella, podrá mediante su enseñanza darle los elementos que los estudiantes requieren para comprender, afrontar y transformar dichas realidades.

En igual sentido, la reflexión en torno a su práctica le permite al profesor resolver los problemas cotidianos que le presenta su labor, gracias a que el saber que se genera en dicho proceso reflexivo, le otorga una comprensión de las situaciones escolares y de los sujetos

intervinientes en ellas; que le dará mayor sapiencia e innovación al momento de tomar decisiones. El docente mediante este enfoque se sustrae de las concepciones tradicionales de la educación y propone un modelo más ajustado al mundo contemporáneo.

Definiciones de la Práctica Reflexiva

Es importante visualizar las diferentes definiciones que se le ha dado a la expresión práctica reflexiva a fin de tener una comprensión amplia del concepto y poderlo comprender aplicado en la actividad docente. Villalobos (2009) compiló diez conceptos de las últimas dos décadas citando a diversos autores; ellos son los siguientes:

-Un diálogo de pensamiento y acción a través del cual adquirimos más destrezas (Schön, 1987) (p. 145).

- 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 (Cruickshank y Applegate, 1981) (p. 145).

-Una forma de abordar la investigación que involucra un compromiso personal orientado hacia el aprendizaje y mejoramiento continuo (York-Barr, Somniers, Olierie y Montie, 2001) (p. 145).

-La práctica de analizar acciones, decisiones o productos enfocándose en el proceso (Killion y Todnem, 1991) (p. 145).

-Una orientación crítica y cuestionadora y un profundo compromiso hacia el descubrimiento y análisis de la información relacionada con la calidad de la acción delineada de un profesional (Bright, 1996) (p. 146).

-La disposición para aceptar responsabilidades en la práctica profesional (Ross, 1990) (p. 146).

-Un proceso sistemático y comprensivo de recolección de información enriquecido por el diálogo y el esfuerzo colaborativo (Osterman y Kottkamp, 2004) (p. 146).

-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) (p. 146).

-La capacidad para pensar de manera creativa, imaginativa y, eventualmente, autocrítica acerca de la práctica pedagógica (Lasley, 1992). (p. 146).

-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) (p. 146)

Así entonces, las diferentes definiciones de práctica reflexiva recogen fundamentalmente dos elementos. En primer lugar, un proceso interno e individual que ocurre en el docente, y que tiene que ver con el análisis, el examen, el estudio o la observación del contexto donde se desenvuelve su labor con el objeto de comprenderla; y en segundo lugar, la acción que se deriva de ese proceso, que tiene que ver con la intervención de los fenómenos propios de la labor pedagógica que permiten que ésta sea efectiva y que cumpla con los propósitos formativos en los estudiantes.

Historia de la Práctica Reflexiva y del profesor reflexivo

Aunque la concepción de la practica reflexiva es muy antigua y había sido tratada de diferentes maneras en diversos pedagogos y teóricos del acto educativo. Es en Dewey que el concepto irrumpe y se sistematiza con claridad. En este sentido “las bases de la reflexión en la educación se detectan en John Dewey con la noción de reflective action (Dewey 1933, 1947, 1993); sin embargo, la misma idea se encuentra en los grandes pedagogos, quienes cada cual a su manera han considerado al enseñante como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexionan sobre lo que hace y aprende sobre su propia experiencias” (Perrenoud, 2001, p. 13). De tal modo que ya en estricto sentido antes de Dewey se consideraba que el profesor tenía que apelar a un saber por fuera del científico y del técnico que se lo encontraba desentrañando el sentido de sus mismas acciones.

En consecuencia; la inserción de la reflexión en el campo educativo y sus primeros desarrollos conceptuales estructurales obedecen a los planteamientos de John Dewey; este autor hace una distinción entre la rutina propia del ejercicio de las profesiones y la acción provista por la reflexión. Según Westbrook (1999) Dewey destacaba la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quería que éste se convirtiera en conocimiento. En esa concepción queda evidenciada claramente la forma en que Dewey ligaba la práctica con la reflexión y le otorgaba el carácter de saber al resultado de ese proceso. Ese conocimiento permitía mejorar las condiciones en que se desarrollaba la práctica docente.

Así se reafirma de acuerdo a los pensamientos de Dewey en el siguiente sentido:

Tanto los niños como los adultos son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas (Westbrook, 1999, p. 2)

Dewey consideraba que el surgimiento de situaciones problemáticas conllevaba a emerger los procesos reflexivos en el práctico, con la finalidad de resolverlos mediante la aplicación del cúmulo de saberes propios del pensamiento y la reflexión en torno a su actividad profesional. Le asigna un carácter instrumental a este proceso, el cual es la resolución de problemas que surgen en el desarrollo de la práctica, y de la mano con este el mejoramiento de las condiciones en que los profesores adelantan su labor. Pues es evidente, que si el profesor tiene una manera eficaz de corregir los problemas que se le presentan en su cotidianidad, sin duda que su labor estará mucho más cercana a la consecución de las finalidades e intencionalidades formativas en los estudiantes.

Posteriormente; aparece Donald Schön quien según Villalobos (2009) al principio de los años ochenta en los Estados Unidos con sus obras “The Reflective practitioner: How professionals think in action” y “Educating the reflective practitioner” en 1983 y 1987; hace una crítica al docente como técnico. El planteamiento de Schön se fundamentaba en proponer un docente que aprendiera de su propia experiencia, y que utilizara su propio aprendizaje en la resolución de las problemáticas ordinarias de su labor.

Aunque Schön centro su trabajo exclusivamente en la enseñanza sino en el practicante profesional en sentido amplio. Naturalmente que hizo referencias a la docencia a lo largo de su obra; y de igual manera su teoría es aplicable a todas las prácticas profesionales. Uno de los principales aportes de la obra de Schön es como lo anota Perrenoud (2001) combatir la

ilusión, todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional; un elevado número de problemas que trata un profesional no están en los libros ni pueden resolverse con la ayuda de los conocimientos teóricos y de los procedimientos enseñados.

En el contexto educativo en el que actúa el docente lo que predomina es la diversidad social, económica, cultural, política y religiosa de los estudiantes; en ese sentido someter a estos a un proceder estándares de enseñanza sería atetar contra sus consabidas diferencias. Por tal razón, el docente debe ajustar su práctica para obtener los logros formativos que busca, y convertir la diversidad en un factor de aprendizaje para todos los intervinientes del proceso. El asumir una actitud reflexiva según Villalobos (2009) contribuye a que los docentes reconozcan comportamientos y prácticas que inhiben su potencial para la tolerancia y la aceptación, elementos importantes para enfrentar las diferencias de todos los estudiantes en una sociedad heterogénea.

Por tal razón; y según lo expresa Bárcena (1994) el objeto de la práctica reflexiva es la acción humana variable, singular y contingente; es decir, aquello que puede ser de otra manera y que depende de la voluntad y de las dediciones del practicante; manifestada en su capacidad para el enfrentamiento con situaciones inciertas y novedosas; la capacidad para reaccionar ante lo imprevisible.

Relación entre reflexión y acción

En sentido amplio, la acción y la reflexión son eventos que tienen lugar en momentos y hasta en lugares distintos, toda vez que el presupuesto para que se desarrolle la reflexión

generalmente es cuando el sujeto que la realiza no se encuentra inmerso en la acción objeto del proceso de pensamiento o de reflexión. Sin embargo; la reflexión que adelantan los docentes sobre su acción es radicalmente contraria a este postulado porque como lo expresa Pozo (2006) el docente durante su práctica puede reestructurar estrategias de acción que le permiten comprender los fenómenos o las formas de formular los problemas.

Debe ser una característica de un docente poder componer su accionar mientras lo ejecuta cuando observa que los efectos del mismo sobre los estudiantes no están obteniendo los resultados que previo o que pretende alcanzar. Así pues y siguiendo a Pozo (2006) un buen profesor debe tener una alta capacidad para integrar la reflexión en la acción en una tranquila ejecución de su tarea.

La acción siempre va ser determinante por la reflexión, pues esta última solamente tienen sentido en cuanto busca mejorar o hacer más efectiva a aquella. No se puede restringir entonces, la reflexión a un momento concomitante o paralelo con la práctica. Ella también puede darse antes o después de la misma con sentidos y efectos diferentes sobre el quehacer del docente. Así pues; “la reflexión es posible en esos momentos en que somos capaces de recapacitar sobre nuestras experiencias, sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho, o sobre cuál va ser nuestra actuación a continuación” (Van Manen, 1998, p. 111). Según este planteamiento la reflexión pueda darse respecto a la acción antes, durante o después; con finalidades diferentes.

En un momento previo tiene como objetivo planificar la acción y anticipar los resultados eventuales de los acontecimientos previstos; permite que el docente tome decisiones con base en el conocimiento de las circunstancias fácticas y subjetivas que va a afrontar. Por otro lado; la reflexión que tiene lugar durante la acción permite mejorar la

ejecución de la tarea mientras se desarrolla, resolviendo problemas tomando decisiones inmediatas. Por último la reflexión que se presenta posterior a la acción favorece que las acciones venideras sean más efectivas porque superan los errores o imprecisiones de las prácticas pretéritas.

Diferencia entre práctica y rutina

Cuando un profesional tiene una vasta experiencia en lo que hace puede tender a realizar su acción sin ningún tipo de pensamiento ni reflexión; es decir; actuar mecánicamente. En ese devenir puede incurrir en prácticas inadecuadas que por su falta de reflexión convertiría en su accionar permanente. Bajo estas circunstancias el profesional docente estandariza todas las situaciones escolares para aplicarles las mismas formulas y constructos teóricos desvirtuando la verdadera finalidad del acto educativo.

Schön (1983) en afinidad con lo planteado puntualizó tal situación como el sobreaprendizaje, y lo definió como aquel evento en que el profesional desempeña su oficio de manera repetitiva y rutinaria; y a medida que su conocer en la práctica se hace más espontaneo y más tácito, el profesional puede dejar pasar oportunidades importantes para pensar lo que está haciendo; puede caer en rutinas erróneas o inadecuadas, adquirir malos hábitos que es incapaz de criticar y corregir. Sin duda alguna, los directamente afectados con este proceder son los estudiantes quienes no recibirán una enseñanza acorde con sus requerimientos y necesidades; de igual manera el profesor no se sentirá satisfecho con su labor pues sentirá que ella no satisface las necesidades formativas de los estudiantes.

Por otro lado; según Schön (1983) la verdad práctica profesional es aquella donde el practicante puede ser consciente y criticar sus modos tácitos de comprender, que son el resultado de la experiencia repetitiva; y así puede volver a experimentar la novedad y la incertidumbre y volver a permitirse confrontar una situación nueva. Es entonces en la práctica donde el profesional reinventa de manera permanente su actuar, encontrando que para cada caso debe hacer una análisis e interpretación independiente y única; pues tratándose de sujetos involucrados en el acto educativo, cada uno está condicionado por circunstancias de hecho distintas.

No hay en la educación dos circunstancias que deban tratarse de igual manera; aunque puedan ser análogas cada una tiene sus pormenores y particularidades; así lo sostiene Vieira (2007) cuando expresa que en el aula profesores y alumnos actúan en función de su forma de percibir la realidad; el profesor puede verse influido por el aspecto físico del alumno, por la información que tienen sobre su familia, por el lenguaje que utiliza, por su tono de voz etc.; el discurso y las actitudes del enseñante son diferentes según considere a un alumno. En ese orden de ideas, cada situación escolar requiere del docente un esfuerzo por analizar la complejidad de la misma de manera independiente a cualquier otro evento. No hacerlo implicaría desconocer los aspectos personales, familiares y sociales que están inmersos en el comportamiento de cada uno de los alumnos y que son determinantes en su forma de relacionarse con los otros en el contexto escolar. Estandarizar el accionar docente en la resolución de diversos problemas lo pone en la esfera del actuar rutinariamente.

Los profesionales reflexivos

En el modelo de la racionalidad técnica no hay manera de resolver problemas por fuera de las reglas y cánones técnicos definidos de cada profesión. Es decir en términos de Contreras (2001) este enfoque es incapaz de resolver y tratar lo que es imprevisible, incierto, los dilemas y situaciones conflictivas; y es justo allí donde no llegan las reglas técnicas, donde más falta hace aquellas destrezas humanas relacionadas con la capacidad de deliberación, de reflexión y de juicio. En ese entendido; citando al mismo autor, el profesional reflexivo es aquel que utiliza las competencias que desde la racionalidad técnica quedaban, o bien subordinadas al conocimiento científico y técnico, o bien excluidas de su análisis y consideración.

Dimensión heurística de la práctica escolar

El ejercicio del docente debe llevar implícito un profundo conocimiento de las condiciones objetivas y subjetivas en las cuales se desenvuelve su práctica. Por condiciones objetivas debe entender una comprensión de las realidades sociales, institucionales y áulicas que le permitan ser asertivo en su propuesta pedagógica de enseñanza a sus estudiantes. El desconocimiento del entorno por parte del docente lleva a que los contenidos sean estériles y que no atiendan a las verdaderas pretensiones formativas de los estudiantes y de la sociedad. Por otro lado; las condiciones subjetivas tienen que ver con el conocimiento de las diferencias

individuales existentes entre los estudiantes, y en consecuencia asumir que dadas esas diferencias la metodología no puede ser homogénea.

El docente no puede ser nunca un mero técnico que aplica un currículum y desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde afuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, estas desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social (Gimeno y Pérez, 2008 p. 100).

En ese orden de ideas, el profesor antes de establecer las metodologías y estrategias a aplicar a un grupo en particular, debe realizar un profundo diagnóstico que le permita conocer y comprender el contexto y a las lógicas y significados; es decir, la riqueza que hay en el aula; con la finalidad de que los estudiantes aprendan con respeto a sus diferencias e incluyendo las características sociales de su entorno.

Lo anterior tiene un profundo sentido social y pedagógico; toda vez que cuando la enseñanza respeta las diferencias de los estudiantes se privilegia y motiva la participación activa de los estudiantes en la construcción del saber.

No es el currículo común ni la metodología homogénea no garantiza la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos y culturas que acceden a la escuela, sino la atención a las diferencias individuales mediante una metodología y un currículo lo suficientemente flexible. (Gimeno y Pérez, 2008 p. 102).

Así pues, el docente ejerce la reflexión cuando intenta conocer las particularidades de sus estudiantes, y de acuerdo a eso acerca su actuar y práctica profesional a ellos. Esto implica estar inmerso en su contexto sociocultural e interactuar de manera directa con ellos con el objeto de saber cómo direccionar la acción pedagógica a sus necesidades e intereses.

Atributos de los docentes que practican la reflexión

Para que los docentes puedan realizar una práctica reflexiva que mejore su quehacer y en consecuencia la formación de los estudiantes; es necesario que los ellos tengan algunas condiciones y atributos que facilitaran dichos procesos reflexivos; de acuerdo a Villalobos (2009) esas condiciones son las siguientes:

- “Los practicantes de la reflexión asumen una posición de búsqueda constante de información” (Villalobos, 2009, p. 147). Es necesario que los profesores reflexivos estén abiertos a la obtención de todo tipo de información que les permita comprender a sus estudiantes en sus diferencias y de igual manera a las realidades que atraviesan su práctica. La reflexión es un proceso dinámico que demanda profesores activos en cuanto a la comprensión de las circunstancias en que desarrollan su labor mediante un aprendizaje permanente.

-conforme a Villalobos (2009) “el docente que reflexiona sobre su labor debe tener amplitud mental, responsabilidad y entusiasmo” (p. 147). Según el autor la amplitud mental tiene que ver con la disposición para considerar nuevas evidencias a medida que ocurren, y admitir la posibilidad de errar. De igual manera hay que anexarle a ese elemento, la aceptación de puntos de vista y consideraciones sobre la propia acción de otras personas como pares e incluso estudiantes. Por otro lado; la responsabilidad es la aceptación de las cargas que implica el ser docente y el cumplimiento de ellas a cabalidad. El docente debe entender que la toma de decisiones en su labor tiene como destinatarios a los estudiantes que se verán afectados con las mismas y por ende debe poner todo de sí para evitar que la afectación sea negativa. Y por ultimo; el entusiasmo tiene que ver con la dedicación que el profesor debe tener a su práctica en el entendido de la importancia que esta tiene en la formación de los

estudiantes. “Los docentes que asumen una actitud de entusiasmo abordan todas las situaciones con la convicción de que pueden aprender algo nuevo” (Villalobos, 2009, p. 149).

Profesores investigadores y mediadores

La reflexión que realizan los profesores no es un acto que dependa del azar, es un proceso estructurado en donde es necesario hacer diagnósticos de los escenarios escolares que se presentan y de los sujetos inmersos en ellos con el fin de proponer formas alternativas de abordar dichas situaciones. Este enfoque requiere de un docente que tenga la característica de ser investigador. De acuerdo a Stenhouse (2003) el docente tiene el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo; debe tener el compromiso de estudiar su propio modo de enseñar y comprobar la teoría con la práctica. Entonces en el marco de esta competencia el profesor debe poner en cuestión de manera permanente su forma de llevar a cabo su labor para mejorarla y adaptarla a las necesidades de los estudiantes. La enseñanza no es una actividad acabada, tanto desde el ámbito científico y teórico surgen constantemente nuevas maneras de abordarla y ejecutarla; como en el terreno de la práctica de acuerdo a los avances que los mismos docentes a través de su reflexión van aportando. “La mejora en la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática” (Stenhouse, 2003, p. 17).

La investigación junto con la enseñanza se convierten en herramientas que tiene el profesor para crear su propio saber, sistematizarlo y constituirlo en conocimiento que le permita abordar las situaciones problemáticas que se le presentan en el aula de clase. Así entonces; el objeto de esta indagación o exploración será generalmente las situaciones

conflictivas o problemáticas que tienen lugar en el contexto escolar. De manera que, confluyen en el profesor dos saberes, el científico propiamente dicho sobre el área objeto de su enseñanza; y el saber producto de su proceso de investigación en torno a su práctica.

Bajo estas circunstancias el profesor tiene que superar el rol tradicional de simple trasmisor de conocimiento, de persona que ejercía un papel instrumental en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Debe entonces constituirse en un profesor mediador que en términos de Aguirre (2011) es una persona que debe ser motivador, estratega, comunicador, hábil en la relación interpersonal, flexible, coherente, claro y concreto; y debe promover, crear oportunidades de aprendizaje y enfocar su labor hacia el aprendizaje de los estudiantes. Este paradigma cambia radicalmente el accionar del docente tradicional y lo posiciona en un espacio donde su labor cobra mayor importancia en la formación integral de los estudiantes. No es suficiente la transmisión de datos e información inconexos sino que se requiere que el profesor entienda que el conocimiento debe ser pertinente y conducente para el estudiante de acuerdo a su contexto y subjetividad; y ese conocimiento solo lo otorga la reflexión del profesional docente sobre su práctica.

La reflexión como práctica sistemática - Reflexión en el día a día

La reflexión no debe emerger solamente cuando se presenta un conflicto o problema en el contexto escolar; no es un elemento circunstancial de la actividad docente. Para que el conocimiento producto de la reflexión sea sistemático y aplicable a las situaciones áulicas es necesario que dicho proceso sea continuo por parte del profesor. Antes, durante y después de

la acción la reflexión tiene lugar con diversos sentidos; pero con la única finalidad de mejorar la práctica docente.

En ese sentido lo afirma Gomes (2002) al expresar que la practica reflexiva debe estar presente en la cotidianidad del profesor como algo siempre nuevo, dinámico, en construcción, y como un proceso nunca unilateral; porque el profesor no enseña a aprender simplemente, sino que aprende a enseñar con sus estudiantes, con los profesores, con las situaciones de su vida, con las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas. Por consiguiente, la reflexión no es posible situarla en un momento determinado de la vida del docente; en su vida extraescolar está presente, porque la misma comprensión del entorno social en el que se tiene lugar su existencia ya es en sí mismo una reflexión que afectara de alguna manera su enseñanza.

Niveles y tipos de reflexión

La reflexión que efectúan los docentes se presenta en distinta medida y proporción de acuerdo a muchos factores, que van desde la excesiva carga laboral, situaciones relacionadas con las políticas educativa que exigen del docente un trabajo eminentemente técnico del cual exigen resultados estándares en los estudiantes; hasta la existencia en algunos casos, de un personal multidisciplinar de apoyo a labor pedagógica que restringe la posibilidad de abordar de una manera integral las diferentes problemáticas.

En atención a este panorama Van Manen (1998) efectuó una lista diferenciada de cuatro niveles o grados de reflexión que se puede presentar en la acción cotidiana de los profesores, de la siguiente manera:

-Reflexión y acción cotidiana: Es el nivel de reflexión y actuación del sentido común en la vida ordinaria. Esta reflexión tiene como objeto acciones que hacen parte de nuestra práctica rutinaria.

-Reflexión de forma incidental y limitadas sobre nuestras experiencias: “En este nivel verbalizamos nuestra experiencias y damos cuenta de nuestra acciones: contamos incidentes, historias, formulamos, de modo empírico, principios prácticos, que hacer y que no, e ideas limitadas” (Van Manen, 1998, p. 112).

-Reflexión sistemática: “reflexionamos de manera más continuada e integral sobre nuestra experiencia y la experiencia de los demás con el propósito de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre nuestras acciones cotidianas” (Van Manen, 1998, p. 112).

-Reflexión sobre la reflexión: “reflexionamos sobre la forma en que reflexionamos, sobre la forma en que teorizamos para llegar a una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento, y para saber cómo funciona este conocimiento y como puede aplicarse a la comprensión de nuestra practica” (Van Manen, 1998, p. 113).

Por otro lado, Day (2006) propone tres tipos de reflexión, que son las siguientes:

-Reflexión técnica: Dirige y controla la práctica. Puede utilizarse para mejorar la eficiencia de la impartición de los currículos prescritos. Pero no para cuestionar su valor.

-Reflexión deliberativa: Sirve para escoger de entre un conjunto de visiones y prácticas de enseñanza alternativas.

-Reflexión dialéctica: Sirve para transformar, reconstruir la práctica en el contexto.

Reflexión en, sobre y en relación con la acción

La reflexión del profesional docente siempre tiene como objeto la acción pedagógica y va dirigida a que la práctica logre las intencionalidades formativas en los estudiantes; resolviendo de paso los conflictos y problemas que se presente en el camino. En ese orden de ideas, la reflexión en la acción tiene las siguientes características:

Da lugar al experimento sobre la marcha. Pensamos y probamos acciones nuevas que tratan de explorar los fenómenos recién observados, ponemos a prueba nuestras ideas provisionales sobre los mismos o afirmamos los pasos que hayamos ideado para cambiar las cosas a mejor. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su importancia inmediata para la acción (Day, 2005, p. 45).

Del profesor depende que este tipo de reflexión conlleve elementos que vayan más allá de la simple problemática que se pretende resolver. Para que la reflexión sea completa y aborde el problema integralmente debe tener en cuenta las situaciones propias del contexto social. A pesar de la inmediatez de este tipo de reflexión, esta no se puede limitar a la aplicación de formulas experienciales preexistentes porque en ese supuesto no estaríamos frente a un desarrollo profesional reflexivo propiamente dicho. Lo que se requiere es una dialéctica entre el profesor y la situación objeto de su reflexión de la cual se deriven acciones y posiciones que resuelvan el conflicto.

La reflexión sobre la acción de acuerdo a Day (2005) se produce tanto antes como después de la acción; es un proceso más sistemático y detenido de deliberación que permite el análisis, la reconstrucción y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y al aprendizaje posteriores.

Este tipo de reflexión por no tener el factor limitante de la inmediatez permite que el profesor recurra a herramientas y personas que le permitan ampliar y estructurar su reflexión de mejor manera. Nada se opone a que se haga con pares o de una manera interdisciplinar.

Por último; la reflexión en relación con la acción es aquella que:

“representa una postura crítica más general que supone la investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales, incluidas en el pensamiento y la práctica de los docentes. La reflexión de este tipo es un medio por el que los profesionales ejercen tanto la responsabilidad como la rendición de cuenta sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de la enseñanza y los contextos normativos en las que se producen” (Day, 2005, p.47).

Este último tipo de reflexión es mucho más amplia que las otras pues implica un pensamiento sobre el quehacer docente en general y su rol dentro del sistema educativo; reflexiona en torno a que tanto se aporta desde el accionar docente en particular en la consecución de los fines del sistema educativo en general. Este proceso reflexivo aborda temas de gran amplitud pero que afectan la cotidianidad de las prácticas docentes.

Contradicciones y contrariedades del profesional reflexivo

Entre los problemas que enfrenta el modelo del profesional reflexivo se encuentra la profunda dificultad de sistematizar e integrar el conocimiento derivado de la práctica. El conocimiento científico se estructura y se hace público y sus teorías son sometidas a verificación por medio de los mismos canales científicos. En el caso de la reflexión del profesional docente como está sometida a un objeto incierto, inestable que cual son las situaciones escolares; no existe forma de sistematizar el conocimiento pues existen tantas

posturas y visiones como personas se enfrenten al análisis del conflicto o de la situación problemática.

Por otro lado; la práctica reflexiva del docente puede convertirse en un instrumento que desvirtúa o hace inexistente el concepto de desigualdad social; en el sentido que “no vivimos en una sociedad simplemente pluralista, sino estratificada y dividida en grupos con desigual status, poder y acceso a recursos materiales y culturales” (Contreras, 2001, p. 98); en tal sentido la reflexión del docente que tiene como finalidad buscar una práctica más igualitaria acercando la acción del docente a las diferencias de los estudiantes puede terminar legitimando estructuras sociales de desigualdad y exclusión.

Críticas al profesional reflexivo

Contreras (2001) afirma que la teoría planteada por Donald Schön está cimentada sobre la base que los profesionales se implican en gran medida de manera individual a los procesos reflexivos; en tal sentido los cambios que puede generar esta aplicación son limitados al campo de acción de un profesional. El autor mencionado concibe la reflexión como una actividad institucional y colectiva que no solamente mejore la situación en el aula, sino en la escuela y en la sociedad en general. (p. 103).

En el planteamiento inicial de Donald Schön no parece existir una pretensión de cambiar las realidades mediante la práctica reflexiva sino más bien lo que hace este autor es hacer una descripción de cómo actuaban los profesionales de su época cuando se enfrentaban a situaciones problemáticas.

Según Contreras (2001) Schön afirma que en aquellos casos donde haya una fuerte influencia de los problemas institucionales, los profesionales tendrán la necesidad de elaborar una comprensión de este fenómeno mediante la construcción de su propia teoría. Lo cual no es razonable; toda vez que si en los conocimientos teóricos sobre su profesión no han encontrado solución al problema, pues no tendrán de igual forma los elementos para plantear una nueva teoría al respecto. (p. 104)

El mencionado autor plantea de igual manera que muchos enseñantes, como producto de las características de la institución educativa y de la forma en que se socializan en ella, tienden a limitar su mundo de acción y de reflexión al aula. Y como producto de ello, analizan e interpretan las situaciones en las que viven su enseñanza a partir de los elementos de comprensión que les proporciona su entorno más cercano (p. 115). En ese orden de ideas; exigirle al profesor que vincule el entorno social a su práctica reflexiva es una demanda que contrasta con su realidad que esta mediada por el exceso de responsabilidades y la inseguridad en que viven que lo lleva a aceptar las concepciones institucionales de educación.

Obstáculos en la práctica del educador reflexivo

La práctica reflexiva no es una actividad libre de dificultades y obstáculos; el docente que la realiza encuentra que tiene que superar algunos impedimentos que le permitan obtener los resultados que espera. Gomes (2002) hace un recuento de los obstáculos que tiene que superar el profesor durante su práctica reflexiva.

La continuación de la racionalidad técnica y la mecánica irreflexiva: cuando el docente implementa en su accionar la reflexión como alternativa a la aplicación lineal del conocimiento técnico, siente temor por los resultados que pueda obtener con la innovación que hace en su práctica. Según el autor antedicho “el profesor quiere construir una relación de diálogo con su clase y propone crear espacios alternativos que lo hagan posible modificando, sin embargo, tales esfuerzos son obstaculizados por la inseguridad de la aplicación y la coexistencia con lo nuevo” (Gomes, 2002, p. 61)

El uso de respuestas «listas» para los problemas diarios:

“La respuesta estereotipada basada en la rutina, sin una reflexión a fondo, característica del sentido común, es limitadora de oportunidades creativas en la resolución de problemas, lo que disminuye el universo del profesor y del alumno como seres creativos y empobrece la producción de conocimiento que podría generarse por esa situación” (Gomes, 2002, p 62).

En consecuencia el profesor debe abordar cada problema como un caso único que requiere una reflexión individual y objetiva para encontrar formas de hallar resoluciones.

La comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo: “confundir la actitud reflexiva con la arbitrariedad del «todo puede», del «no establecer límites», lo que genera, como vimos, un clima de libertinaje en clase y expresa una negligencia de bases e irresponsabilidad en la organización de la práctica educativa” (Gomes, 2002, p 63). La actividad reflexiva debe responder a unos parámetros objetivos y al ejercicio de pensamiento y análisis del profesor; la consecuencia de ese proceso es la aplicación de formulas y la toma de decisiones concordantes con la realidad que se reflexiona; y que conducen al mejoramiento de las situaciones escolares.

La perseverancia del no en la práctica reflexiva: Como en toda acción humana no siempre se obtienen los objetivos planeados; pero el profesor debe ser entusiasta y persistente

en su acción; debe reinventar y modificar su reflexión cuando ella no esté arrojando los resultados esperados. “No siempre el profesor podrá conseguir el aprovechamiento esperado en cierta actividad o situación de problema. Y esto porque el problema surgido pedirá una práctica reflexiva más basada en el proceso, y quizás necesitará revisión” (Gomes, 2002, p. 62)

No discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo: La práctica reflexiva se construye colectivamente con todos los sujetos inmersos en el acto educativo; no es posible que se llegue a óptimos resultados si se ignoran las experiencias y puntos de vista de los docentes pares y del personal administrativo escolar. Gomes (2002) afirma que este estilo individualista niega a los profesores la confrontación y la transformación de los aspectos estructurales que determinan su acción educativa, que los lleva al aislamiento profesional.

De tal manera, los saberes del docente no se pueden agotar en el mero conocimiento del acto educativo, pues en él no se resuelven todas las situaciones problemáticas que se tejen en el territorio escolar. Es necesario apelar a otro tipo de saber gestado en la misma práctica y en la reflexión del docente en torno a su quehacer. La conjunción de estos dos tipos de conocimientos le da mayor efectividad a la labor del docente; toda vez que permite que pueda darle solución al universo de casos a que se enfrenta en el contexto áulico.

Como se anotó, el profesor cuenta con diversos saberes que son propios al ejercicio de su labor; uno de ellos, que sin duda es importante para que el desempeño de la acción pedagógica cumpla su cometido, es el derivado de la reflexión sobre su práctica y las condiciones en que esta tiene lugar. Dicha reflexión es necesaria toda vez que como lo plantea González (2004) generan en el docente conciencia sobre las acciones y reacciones que tienen lugar en el aula, la capacidad para proponer alternativas pedagógicas diferentes en pro de la

formación de los estudiantes, la posibilidad de liberarse de la rutina para planear de acuerdo a las metas que se desean alcanzar y ajustar la acción en función de una práctica docente adecuada. En consecuencia la reflexión en torno a la práctica permite que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea adecuado para los estudiantes.

Investigaciones Empíricas

Sobre el tema de la reflexión docente y sus implicaciones en la práctica pedagógica se han adelantado investigaciones fácticas, que han dado lugar a concluir que cuando la labor docente esta mediada por la reflexión, los resultados que se obtienen tanto en el aprendizaje de los estudiantes, como en la labor de enseñanza son pertinentes de acuerdo a las necesidades formativas de los estudiantes y al contexto donde tiene lugar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las investigaciones empíricas que son descritas en este apartado, muestran la relación directa que se presentó en los casos objeto de estudio entre el éxito de la labor pedagógica y la reflexión docente. De tal manera que, los estudios concluyen que los profesores emplean los procesos reflexivos para hacer más efectiva su labor e impactar positivamente en la formación de sus estudiantes.

Tabla 1.

Investigación empírica: La reflexión en profesoras de ciencias experimentales de enseñanza secundaria.

Nombre del estudio	La reflexión en profesoras de ciencias experimentales de enseñanza secundaria.
Autores	Bartolomé Vásquez Bernal Roque Jiménez Pérez Vicente Mellando Jiménez
Objetivo del estudio	Estudiar la reflexión orientada a la acción de dos profesoras de secundaria y su influencia en el desarrollo profesional
Metodología	Las fuentes que inspiran la investigación emanan de la fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, análisis del discurso, investigación - acción y biografía. Se utilizaron como recolección de datos la observación, las notas de campo, el análisis de documentos, las entrevistas, las memorias, los diarios, las conversaciones y los diálogos.
Objeto del estudio	La investigación tuvo como objeto dos profesoras de ciencias experimentales de un instituto público de Educación Secundaria de un pueblo situado en la Provincia de Huelva (España).
Categorías del estudio	Reflexión interrogativa sobre la práctica Reflexión introspectiva sobre la práctica Reflexión Grupal sobre la práctica
Resultados	La evolución de la reflexión de las profesoras muestra avances, principalmente en las reflexiones introspectiva e interrogativa; ambas profesoras se hallan en tránsito de la dimensión técnica hacia la práctica. Las profesoras desarrollaron un discurso más reflexivo, cuando son entrevistadas, cuando interaccionan con sus compañeros y cuando analizan su práctica docente. Las profesoras consideran que el conocimiento científico es fundamental para acceder a los contenidos escolares; pero la reflexión sobre la práctica necesaria para solucionar las dificultades del alumnado. Las profesoras realizan cada vez más reflexiones sobre la experiencia cotidiana de los alumnos; por ejemplo utiliza el conocimiento cotidiano del alumno como base para introducir conceptos o ampliar significados.

Tabla 2.

Investigación empírica: Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador

Nombre del estudio	Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador
Autores	Célica Esther Cánovas Marmo
Objetivo del estudio	Presentar de manera sistematizada la reflexión sobre la práctica docente de una profesora con un grupo de veinte alumnos en la asignatura “Integración de comunidades de aprendizaje.
Metodología	El estudio se fundamentó en la perspectiva epistémica, lo cual permitió conciliar el método inductivo con el deductivo. Las técnicas utilizadas fueron cualitativas, con mínimos apoyos cuantitativos; se emplearon: la encuesta, la observación (en el aula y de los textos escritos por los alumnos), el cuestionario, y las rúbricas de autoevaluación. De igual manera, se aplicó una encuesta para conocer características del grupo.
Objeto del estudio	Realizar una reflexión sobre la práctica docente de una profesora facilitadora de un proceso educativo en un aula con veinte alumnos.
Categorías del estudio	Reflexión sobre la práctica docente Aprendizaje significativo estrategias pedagógicas
Resultados	La profesora partiendo de la reflexión sobre su quehacer desempeña prácticas innovadoras con competencia profesional. Se evidenciaron prácticas innovadoras en el ejercicio de la docencia, y un proceso grupal de redimensión del aprendizaje en la comunidad del salón de clase. La profesora utiliza la reflexión y conocimiento que tiene del grupo a partir de ella; para relacionar las características de los estudiantes con las demandas del currículo de la materia a impartir La profesora emplea el diálogo y el conocimiento de los estudiantes a partir de la reflexión para motivarlos al aprendizaje.

Tabla 3.

Investigación empírica: El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente

Nombre del estudio	El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente
Autores	María Isabel Arbesú García Elia Gutiérrez Martínez
Objetivo del estudio	Exponer los resultados de la reflexión y autoevaluación de un grupo profesores sobre su propia practica mientras construyen su propio portafolio.
Metodología	Para llevar a cabo el estudio se organizó un seminario-taller, éste se llevó a cabo de enero del 2009 a junio del 2010; En él participaron nueve profesores universitarios. El taller se trabajó durante un año y seis meses de forma consecutiva, en reuniones quincenales, en sesiones de tres horas.
Objeto del estudio	Realizar una reflexión sobre la práctica docente de una profesora facilitadora de un proceso educativo en un aula con veinte alumnos.
Categorías del estudio	portafolio docente autoevaluación reflexión sobre la practica
Resultados	Los resultados obtenidos muestran cómo el portafolio permite la reflexión sobre la práctica y favorece la autocrítica como elementos que pueden derivar en mejores prácticas educativas. Los profesores a partir de la práctica sobre su quehacer fueron conscientes de sus limitaciones y fortalezas entorno a su labor como profesionales de la enseñanza.

Tabla 4.

Investigación empírica: Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes

Nombre del estudio	Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes
Autores	María Soledad Erazo-Jiménez,
Objetivo del estudio	Presentar los hallazgos teóricos y empíricos obtenidos de una investigación sobre los procesos de reflexión colectiva que se desarrollan en espacios cotidianos de reunión de profesores
Metodología	El estudio es de carácter cualitativo y se desarrollo mediante los paradigmas interpretativo y descriptivo.
Objeto del estudio	El estudio se desarrollo con los docentes de 146 colegios de educación básica, que fueron seleccionados con un criterio de selección aleatoria.
Categorías del estudio	Formación de docentes Método pedagógico Comportamiento de grupo Práctica reflexiva Investigación-acción.
Resultados	<p>Hay una baja reflexión sobre la práctica pedagógica en las reuniones de profesores; solo en un porcentaje muy bajo de las reuniones observadas fue posible detectar algún tipo de reflexión.</p> <p>De los 32 momentos que se detectaron de discusión de temas relacionados con la labor docente durante las reuniones de profesores; solo en 18 de ellos se propició una verdadera reflexión.</p> <p>Las reuniones de profesores no tienen en sentido estricto una finalidad reflexiva en torno a la actividad docente. En su generalidad son citadas con una intención técnico pedagógico.</p> <p>En la mayoría de reuniones de profesores se seleccionan situaciones y temas propios de su labor; pero respecto de ellos no hay un verdadero proceso de reflexión.</p>

Tabla 5.

Investigación empírica: Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros.

Nombre del estudio	Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros
Autores	Ana Rodríguez Marcos, Rosa María Esteban, Rosalía Aranda, Mercedes Blanchard, Carmen Domínguez, Paloma González, Pablo Romero, Estefanía Sanz, Ana Mampaso, María Jesús Vitón y Claudia Messina
Objetivo del estudio	Mostrar la utilidad del coaching reflexivo entre iguales como uno de los instrumentos de aprendizaje profesional en la formación de docentes.
Metodología	El estudio se adelantó mediante la investigación – acción. Pues los estudiantes llevaban a cabo observación mutua entre pares de la enseñanza impartida. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron: observación mutua entre pares de la enseñanza impartida; y reunión grupal para analizar problemas, situaciones pedagógicas etc.
Objeto del estudio	El estudio se aplicó a 33 estudiantes de la carrera profesional docente
Categorías del estudio	Coaching entre iguales Desarrollo profesional Práctica reflexiva Cooperación Formación de maestros
Resultados	El coaching reflexivo entre iguales adelantado por los estudiantes mostró los siguientes beneficios: <ol style="list-style-type: none"> 1. La observación mutua entre los estudiantes permitió mejorar la propia práctica, y ayudó a mejorar la de otros. 2. La reflexión de los pares contribuyó a mejorar el desempeño de los compañeros. 3. El coaching reflexivo entre iguales es una buena estrategia de mejoramiento de la práctica, pero no puede sustituir la reflexión individual.

Tabla 6.

Investigación empírica: La práctica reflexiva escritural. Una experiencia con docentes de la asignatura práctica pedagógica de una facultad de física.

Nombre del estudio	La práctica reflexiva escritural. Una experiencia con docentes de la asignatura práctica pedagógica de una facultad de física.
Autores	Jorge A. Jiménez
Objetivo del estudio	El objetivo del estudio fue determinar los tópicos en los cuales la escritura permite configurar la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica. Y entender la escritura como un vehículo de pensamiento y reflexión, para y por ende, un medio de transformación del pensamiento y del propio saber.
Metodología	El presente estudio es de enfoque cualitativo; y para la recolección de información se utiliza el análisis de diversos documentos.
Objeto del estudio	El estudio fue dirigido a un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Cundinamarca en Colombia
Categorías del estudio	Práctica reflexiva La práctica reflexiva escritural
Resultados	La escritura reflexiva propició en los profesores objeto del estudio pensamiento analítico y posibilitó la construcción de conocimiento. La escritura reflexiva sobre las propias acciones de los docentes, les permitió situarse frente a lo que hacen en el proceso. La escritura reflexiva permanente sobre la acción docente favoreció el acceso de los docentes al conocimiento y a transformar su práctica. Los profesores en la escritura reflexiva develaron situaciones complejas y razonamientos, que generaron cambios positivos en su labor; y permite la formación docente.

Tabla 7.

Investigación empírica: Un modelo para ayudar a los profesores a reflexionar sobre la actividad matemática que promueven en sus clases

Nombre del estudio	Un modelo para ayudar a los docentes a reflexionar sobre la actividad matemática que promueven en sus clases
Autores	Sandra Evely Parada Olimpia Figueras François Pluinage
Objetivo del estudio	El objetivo de la investigación estuvo centrado en ayudar a los profesores de matemáticas a reflexionar sobre la actividad matemática de sus estudiantes durante la clase; para ello se utilizó un modelo de reflexión que les facilitó analizar aspectos puntuales de su práctica.
Metodología	El presente estudio se desarrollo con el enfoque cualitativo El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la observación.
Objeto del estudio	El estudio se realizó a tres alumnos-docentes de la Maestría en Educación, especialidad matemática, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Estado de México.
Categorías del estudio	Enseñanza de las matemáticas Modelo reflexivo Reflexión Práctica reflexiva Formación docente
Resultados	La reflexión sobre la práctica docente en los profesores de matemáticas, favoreció el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reflexión de los docentes sobre su labor tuvo como objeto de análisis: los contenidos matemáticos para la enseñanza, las formas de enseñar la materia, el uso y la selección de instrumentos y el uso del lenguaje matemático. Dicha reflexión tiene lugar antes, durante y después de la clase. Para adelantar el proceso reflexivo los profesores utilizaron los siguientes instrumentos: rutas cognitivas, estudios comparativos y guías de observación. Los profesores discutieron los resultados de la reflexión personal, en reuniones de área y socializan con sus pares; lo que permitió una mejora en el proceso de enseñanza de todos.

Tabla 8.

Investigación empírica: La metodología de enseñanza reflexiva vista en el trabajo de cuatro profesores de EFL

Nombre del estudio	La metodología de enseñanza reflexiva vista en el trabajo de cuatro profesores de EFL
Autores	Luis Enrique Wong Reina
Objetivo del estudio	El objetivo del estudio fue registrar las reacciones de un grupo de profesores al verse involucrados en un ciclo de enseñanza reflexiva durante todo un semestre académico.
Metodología	Fue un estudio exploratorio de orden cualitativo. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron: análisis de documentos, entrevistas y la discusión en grupos.
Objeto del estudio	El estudio se realizó a los profesores del Instituto de Lenguas Extranjeras de una universidad privada del Ecuador.
Categorías del estudio	Enseñanza reflexiva Práctica reflexiva Procesos de enseñanza
Resultados	Cuando los profesores escribieron el diario documentaron sus experiencias de enseñanza; y el acto de escritura fue empleado para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y para establecer discusiones con los pares. La enseñanza reflexiva permitió que los profesores tuvieran conciencia de su estilo de enseñanza para evitar la repetición; y la dependencia de los textos comerciales de enseñanza del área; lo cual los lleva a innovar en sus estrategias. La enseñanza reflexiva permitió que los profesores conocieran de mejor manera la forma en que aprenden los estudiantes; y qué tipo de actividades son más pertinentes para ellos.

En conclusión; es claro que los estudios referenciados muestran una aplicación de la reflexión sobre la práctica en varios contextos educativos. Se evidencia que los procesos reflexivos adelantados en el marco de una relación de enseñanza – aprendizaje, favorecen la obtención de los logros propuestos por los intervinientes en el proceso. En los casos

presentados se demuestra la utilización de estrategias pedagógicas que superaran modelos tradicionales, y que están fundadas en el análisis y estudio de las condiciones de tiempo, modo y lugar en las que tiene lugar el acto educativo. Así entonces; en palabras de Schön (1998) el desempeño docente para ser significativo, debe tomar como base el estudio de la cultura escolar y la fijación de una relación comunicativa entre los actores del proceso. Los participantes en las investigaciones entienden que la práctica reflexiva centrada en sus experiencias, y en el análisis de su quehacer influye en la mejora de su labor. De esta manera, y de acuerdo al autor precitado; se trata de construir con los actores del proceso educativo propuestas para la eficacia de los aprendizajes de los alumnos, que conlleven a la elaboración de un tipo de conocimiento desde las acciones que permita innovar en las decisiones.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se explica el enfoque metodológico que orientó la investigación, así como los instrumentos que se utilizaron para obtener los datos que permitieron responder las preguntas de investigación; de igual manera se establece el procedimiento para analizar dichos datos. Por consiguiente, y de acuerdo al desarrollo de este estudio se explica el fundamento de la utilización durante este estudio de la observación no participante y de la entrevista semiestructurada como instrumentos de recolección de datos. De igual manera se señalan las características de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación y los docentes que son objeto de la misma. Finalmente se concluye con la triangulación de los datos recogidos que permite dar mayor credibilidad y confiabilidad a los datos obtenidos durante el proceso de investigación; de tal manera que, se contrastó la información obtenida a través de las entrevistas y las observaciones realizadas a cada participante.

Enfoque metodológico

La presente investigación se llevó a cabo mediante el enfoque de investigación cualitativo. Este enfoque se caracteriza fundamentalmente por ser de carácter subjetivo, porque parte como lo afirma Pérez (2005) que la realidad es una combinación consensuada. De acuerdo a la autora citada se busca con esta metodología, ver el mundo desde la perspectiva de los implicados u observados; se pretende entonces percibir los acontecimientos

de la cotidianidad educativa para explorarlos y analizar las configuraciones que se tejen entre ellos.

En concordancia con lo anterior y siguiendo a Flores (2011) el propósito de la investigación basada en el enfoque cualitativo, es describir y comprender una realidad en la cual el investigador se constituye en el principal instrumento de recolección de información, que conoce solamente en forma parcial lo que está investigando porque a medida que va descubriendo las realidades objeto de estudio su percepción cambia.

Y conforme a lo mencionado se define el enfoque de investigación cualitativa “como aquel que “explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana, por tanto el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación al controlar influencias externas o al diseñar instrumentos” Mayan (2001, p. 5).

Y para dilucidar el asunto de cuando es conducente llevar a cabo una investigación bajo este enfoque Mayan (2001) señala que normalmente este tipo de investigación se lleva a cabo en los siguientes tres casos:

1. Para describir un fenómeno del que no se conoce mucho.
2. Para capturar significados, pensamientos, intuiciones y acciones.
3. Para describir un proceso.

Respecto a la información recolectada, esta es resultado de una observación profunda y detallada del fenómeno objeto de investigación; y los datos resultantes de esta tienen el carácter de descriptivos. Flores (2011) señala que los investigadores cualitativos están interesados en como las personas construyen sus mundos y los significados que atribuyen a sus experiencias. Es decir, que no se enfoca la investigación en el resultado o producto del

proceso; y por otro lado, se pretende obtener una comprensión a los significados que las personas otorgan a sus vidas.

Otra características de la investigación basada en el enfoque cualitativo; es por un lado, que está fundamentada en el método inductivo en el que se obtienen conclusiones generales a partir de hechos particulares. Esto se traduce aludiendo a Flores (2011) en que durante la investigación los investigadores construyen una teoría desde las observaciones y comprensiones intuitivas logradas por su permanencia en el campo. Así entonces, los fragmentos y piezas de información de entrevistas y observaciones, o documentos son combinados y ordenados dentro de temas, en el proceso de trabajo del investigador de lo particular a lo general.

Por otro lado, la investigación cualitativa tiene carácter descriptivo. Es decir que:

“pueden encontrarse descripciones del contexto, de los participantes involucrados y de las actividades de interés. Los datos son ilustrados y representados a través de citas de los documentos, de las entrevistas, de las notas de campo, de comunicaciones electrónicas, y de extractos de videos; las combinaciones de estos son siempre incluidas para apoyar los hallazgos así como la veracidad del estudio” (Flores, 2011; p. 23).

En consecuencia; como la investigación fue de enfoque cualitativa, era muy importante que el investigador tuviera la experiencia de percibir cómo los participantes del estudio perciben, sienten y experimentan los hechos objeto de la investigación, para a partir de allí ir tomando los datos e información necesaria para resolver el problema de investigación.

Instrumentos

Se recolectaron los datos mediante de los siguientes instrumentos.

-Observaciones de clase en el aula.

-Entrevistas semiestructuradas a docentes

Las preguntas centrales que fueron propuestas como planteamiento del problema y que orientaron y delimitaron la investigación fueron las siguientes:

-¿En qué reflexionan los docentes?

-¿Cómo influye la reflexión docente en su práctica?

Inicialmente, y previamente a la entrevista se realizó una observación de tipo no participante o pasiva; es decir, la actividad del investigador estuvo restringida en lo esencial a tomar notas y registros de los acontecimientos y aspectos trascendentales para su investigación. Es importante concebir lo que implica la observación; y ésta según Sabino (1992) es la consistente en el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que queremos estudiar. (Ver apéndice A)

Se realizaron tres observaciones a igual número de clases; una a cada profesor de los tres que son objeto de este estudio. El instrumento se enfocó en observar los siguientes elementos:

-Relación interpersonal del profesor con sus estudiantes

- Relación de las actividades de clase con las necesidades e intereses de los estudiantes.

-Estrategias del profesor para vincular a los estudiantes en el desarrollo de la clase.

- Cumplimiento de los propósitos formativos del profesor

Otro de los instrumentos de recolección de información que se utilizó en la investigación es la entrevista semiestructurada; entendida esta según definen Valenzuela y

Flores (2012) como una interacción cara a cara entre dos personas, que permite al investigador obtener datos que no pueden ser adquiridos por medio de la observación, ya que le permiten al investigador moverse en los tiempos pasado, presente y futuro. De acuerdo a los objetivos y la pregunta de investigación la entrevista fue el medio idóneo toda vez que permitió obtener información y focalizar la labor investigativa en los objetivos propuestos.

De las tipologías de entrevista, la semiestructurada fue la más apropiada para obtener información científica sobre el tópico de nuestra investigación. Según Ozonas y Pérez (2004) este tipo de entrevista se desarrolla en reiterados encuentros, cara a cara entre investigadores y entrevistadas, donde se sigue el modelo de conversación entre iguales que tiende a superar el mero intercambio formal de preguntas y respuestas. (Ver apéndice B)

Se diseñaron los instrumentos de recolección de datos tales como la entrevista y la guía de observación y fueron validados utilizando el criterio juicio de experto, los cuales fueron revisados y autorizados por el titular del proyecto Dr. Manuel Flores Fahara. Además; los instrumentos fueron seleccionados porque en el caso de la entrevista semiestructurada, se favorece la interacción entre el investigador y el docente entrevistado, y permite que éste último desarrolle sus ideas y hable de manera amplia y abierta sobre los tópicos que le interesan al investigador en el desarrollo del estudio. Y por otro lado; la observación no participante permite que el investigador aprecie de manera detallada el fenómeno objeto de estudio sin hacer parte ni involucrarse en él.

Participantes

Los profesores que en el desarrollo de la investigación se observaron y entrevistaron fueron los siguientes:

-Un profesor de la institución educativa de Bello en el Departamento de Antioquia (Colombia). Tiene 55 años de edad, es Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y con una experiencia docente de 20 años. Imparte las áreas de Ciencias Sociales, Economía y Política y Civismo en los grados superiores y no posee estudios adicionales de posgrado.

-Un profesor de la institución educativa de Bello en el Departamento de Antioquia (Colombia). Tiene 53 años de edad, es Economista de la Universidad de Autónoma Latinoamericana y Especialista en Economía Internacional y en Pedagogía. Imparte las áreas de matemáticas, estadística y geometría en todos los grados noveno, décimo y undécimo de secundaria.

-Una profesora de la institución educativa de Bello en el Departamento de Antioquia (Colombia). Tiene 50 años de edad, es Licenciada en Ciencias Filosofía y Ciencias Religiosa de la Universidad Católica de Oriente y actualmente cursa una Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia; y dicta el área de religión en todos los grados de secundaria.

La selección de los participantes en esta investigación se hizo con el criterio que los resultados del estudio tuvieran credibilidad; por tal razón, no se enfatizó en el tamaño de la muestra sino en la profundidad de los datos que se pudieran obtener de los participantes. Tal como lo expresa Flores (2012) la selección de los participantes se llevó a cabo de manera

premeditada, seleccionada intencionalmente con un propósito y atendiendo aquellos participantes que pudieran proporcionar información del tema de estudio.

Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación de los instrumentos de recolección de información en el desarrollo de la investigación fue el siguiente:

1. Inicialmente fue necesario obtener los permisos tanto de la institución como de los docentes que participaron en la investigación
2. Se tuvo una conversación personal y previa a la aplicación del instrumento con el docente donde se dialogó sobre el objeto de la investigación, el contexto en el que se realiza, de igual manera sobre datos personales de ambos etc. de manera que hubieran mayores niveles de acuerdo y entendimiento.
3. Se inició la observación en el aula de clase de los docentes seleccionados; el investigador se ubicó en un lugar donde no influyó con la actividad ni con los estudiantes que participaban de la clase. La focalización de la observación estuvo dirigida a los elementos que le interesaban a la investigación.
4. Se procedió al registro de la observación para ello se llevó un cuaderno registrando lo que se observó de una manera organizada, secuencial y detallada; se evitó que los datos se entremezclaran.
5. Un día subsiguiente al final de la observación se llevó a cabo la entrevista. Esta se aplicó al mismo docente que fue observado en su clase.

6. Se inició la entrevista con la presentación nuevamente del entrevistador, se estableció afinidad y se estableció el método para recolectar datos.
7. Con la ayuda de la guía de entrevista se inició a desarrollar el cuerpo de la entrevista y concomitantemente se grabó en audio, con el previo consentimiento del entrevistado. De esa manera se finalizó.

Estrategias de análisis de datos

Una vez recolectados los datos, se continuó con la etapa de análisis e interpretación, que de acuerdo con Núñez (2006) es la etapa “en la cual se extraen los significados a partir de los datos, se hacen comparaciones, se construyen marcos creativos para la interpretación, se determina la importancia relativa, se sacan conclusiones” (p. 8). Los parámetros que se tomaron en cuenta para el análisis de los datos fueron los mencionados por Flores (2011) en el sentido de partir de transcribir en forma sistemática las entrevistas y todos los datos recolectados en el desarrollo de la investigación. Luego, se pasó al análisis propiamente dicho en el que se tiene que involucrar el trabajo con los datos al organizarlos y fragmentarlos en unidades manejables, así como codificarlos, sintetizarlos y buscar temas o categorías. También se utilizó la triangulación de datos como forma de dar mayor credibilidad a los resultados de la presente investigación; en tal sentido se buscó que la información aportada al estudio estuviera respaldada por los instrumentos empleados para la recolección de datos en cada participante.

Triangulación de datos generales

Flores (2012) señala que la validez en un estudio en la investigación cualitativa es establecida a través del uso de ciertas técnicas y fuentes que proveen confiabilidad a los datos. En esta investigación la validez de los datos se apoyó en el proceso de triangular propuesto por Lincoln y Guba (1985 citados en Flores, 2012) que significa dar apoyo a un resultado, mostrando que un determinado resultado obtenido por medio de la entrevista, coincide o no con otro resultado obtenido por observaciones, o en otra entrevista con otra persona. La triangulación se llevó a cabo a través del uso de múltiples fuentes (3 profesores) y métodos o técnicas (observaciones, entrevistas). Asimismo se consideró la postura de Taylor y Bogdan, (2002) en relación a la validez para los estudios cualitativos que consiste en el “ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (p 21) Es por ello que en la presentación de los resultados se incluyeron los comentarios textuales (datos) de los participantes.

En las tablas 9, 10 y 11 que se presentara la triangulación que el investigador obtuvo en las entrevistas no estructuradas y en la observación no participante realizadas a los tres docentes objeto de este estudio. Esto con la finalidad de dar mayor credibilidad y confiabilidad a los datos obtenidos durante el proceso de investigación. Así pues, se contrastaron los dos instrumentos aplicados a cada profesor; esto es: la entrevista no estructurada y la observación no participante a fin de verificar la relación de coincidencia existente entre ambas en cada caso.

Tabla 9.

Triangulación de datos obtenidos por la maestra de religión en la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

Respuestas	Coincidencias	No coincidencias
<p>Comparando resultados entre la observación no participante y la entrevista semiestructuradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La profesora tuvo una relación cordial y cercana con los estudiantes. -La profesora les expresó a los estudiantes la finalidad de las actividades a realizar en clase. -La profesora generó espacio de participación libre de los estudiantes en torno a la temática planteada. Ellos se mostraron muy participativos. -La profesora usó varias metodologías en su clase: participación de los estudiantes, trabajo en grupo y exposiciones. -La profesora tuvo en cuenta la reacción de los estudiantes frente a su propuesta de y les explicó el propósito de su trabajo. -La profesora contextualizó las actividades de acuerdo al entorno y necesidades de los estudiantes. Y permanentemente cuestionó a los estudiantes en torno a la relación de las actividades que realizó con la vida de ellos. -Se evidenció la preparación de las actividades de clase por parte de la profesora de acuerdo a las particularidades del grupo. -La profesora generó espacio de reflexión grupal, motivó a los estudiantes a que discutieran temas relacionados con sus vidas y que los pusieran en común. -La profesora propició espacios de interacción entre los estudiantes y motivó permanentemente a los estudiantes para que entraran en la dinámica de clase. -La profesora indagó a los estudiantes después a la clase sobre su percepción de la misma; y sobre cómo se habían sentido. 	

Tabla 10.

Triangulación de datos obtenidos por el maestro de ciencias sociales en la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

Respuestas	Coincidencias	No coincidencias
Comparando resultados entre la observación no participante y la entrevista semiestructurada.	<p>-El profesor y los estudiantes tuvieron una relación afectuosa y cordial manifestada durante toda la clase. El profesor se notó muy cercano a ellos</p> <p>-El profesor planteó actividades relacionadas con la realidad social y con el entorno del estudiante.</p> <p>-El profesor generó espacios de participación para los estudiantes y valoró muy bien cada una de sus intervenciones.</p> <p>-el profesor tuvo un profundo conocimiento de sus estudiantes.</p> <p>-El profesor permanentemente indagó a los estudiantes sobre la relación de los contenidos con la vida.</p> <p>-El profesor contextualizó la temática y la acercó al entorno de los estudiantes.</p> <p>-El profesor realizó reflexiones con el fin de mejorar la vida de los estudiantes.</p> <p>-Los estudiantes se mostraron interesados y dispuestos a las actividades de clase.</p> <p>-Las tareas que asignó el profesor tienen relación directa con la vida de los estudiantes.</p> <p>-El profesor planteó diversas actividades donde los estudiantes fueron protagonistas.</p> <p>-El profesor privilegió en todos los momentos de la clase escuchar las opiniones y posiciones de los estudiantes; y valoró sus aportes y siempre trato de complementarlos respetando sus opiniones</p> <p>-El profesor indagó a los estudiantes al final sobre cómo se habían sentido en la clase.</p>	<p>Se percibe que el profesor realizó previamente a la clase una planeación u organización de las actividades a realizar; y su labor no depende de lo que vaya aconteciendo.</p>

Tabla 11.

Triangulación de datos obtenidos por el maestro de matemáticas en la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

Respuestas	Coincidencias	No coincidencias
<p>Comparando resultados entre la observación no participante y la entrevista semiestructurada.</p>	<p>-El docente tuvo una buena relación interpersonal con los estudiantes; manifestada en el saludo y despedida.</p> <p>-Previo al inicio de la clase el profesor explicó la importancia en el proceso matemático de las temáticas a tratar dentro de la clase; y contextualizó a los estudiantes en los temas que iban a ser objeto de su clase.</p> <p>-El profesor utilizó la clase magistral durante la mayor parte del tiempo de clase; pero con participación permanente de los estudiantes; le dio mucha importancia al trabajo colaborativo.</p> <p>-El docente retomó la explicación varias veces para que hubiera una comprensión de todos los estudiantes. Respeto los ritmos de aprendizaje de cada uno.</p> <p>-frente a la inatención de algunos estudiantes el profesor modificó su explicación planteando otro tipo de ejercicios más cercanos a ellos.</p> <p>-El profesor verificó los niveles de comprensión de los estudiantes sacando al azar varios al pizarrón a elaborar ejercicios matemático; momento que aprovechó para que todos participaran.</p> <p>-El profesor anunció el trabajo para la siguiente sesión e indicó la forma en que se trabajaría; e hizo énfasis en las actitudes que tenían que asumir los estudiantes para que el aprendizaje fuera más efectivo</p> <p>-El profesor dialogó con los estudiantes al finalizar la clase sobre su percepción de la misma; y llegó a acuerdos con ellos sobre puntos a mejorar para el mejor desarrollo del proceso.</p>	

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los datos recogidos a través de los instrumentos utilizados en el transcurso de la investigación. Se realizaron tres entrevistas a igual número de docentes, asimismo, se hicieron tres observaciones a una clase de cada uno de ellos. Lo anterior con la intención de desarrollar los objetivos de la investigación que son: Describir la reflexión sobre la práctica de tres docentes de secundaria; e identificar si los procesos de enseñanza y aprendizaje que adelantan esos tres docentes son modificados a partir de su reflexión sobre la práctica. Para tal fin se da respuesta a las preguntas planteadas en este estudio que son: ¿En qué reflexionan los docentes? y ¿Cómo influye la reflexión docente en su práctica?

Los resultados se organizaron en dos dimensiones que incluyen cuatro y tres categorías respectivamente. Las dimensiones sobre las cuales se realizó el análisis y discusión de los resultados fueron: aspectos en los cuales los docentes reflexionan; y cómo influyen las reflexiones en las prácticas docentes. Las categorías permitieron desarrollar cada una de las dimensiones. (Ver tabla 12). Cabe señalar que los datos de las observaciones y entrevistas fueron analizados en forma preliminar, lo que permitió la creación de las categorías. (Ver Apéndice C)

Tabla 12.

Dimensiones y Categorías de la investigación

Aspectos en los cuales los docentes reflexionan	Cómo influyen las reflexiones en las prácticas docentes
<p style="text-align: center;">Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los maestros reflexionan sobre el contexto social. -Los maestros reflexionan sobre las necesidades e intereses de los estudiantes. -Los maestros reflexionan sobre su propia práctica. -Los maestros reflexionan sobre el aprendizaje de los estudiantes. 	<p style="text-align: center;">Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los maestros diseñan actividades de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes. -Los maestros evalúan su propia práctica con los estudiantes. -Los estudiantes se ven impactados por la práctica docente.

Aspectos en los cuales los docentes reflexionan

En esta dimensión se presentan los resultados que tienen que ver con la forma como los profesores analizan o piensan su propia práctica y todos los elementos que subyacen a ella como son: los estudiantes, su entorno y su proceso de aprendizaje. En concordancia a lo que expresan Cole y Knowles, (2000) en el sentido que la reflexión es un proceso continuo de examen de la práctica docente, centrada en los contextos personales, pedagógicos, curriculares, intelectuales, y sociales que tienen que ver con el trabajo profesional. Esta dimensión incluye las categorías: reflexión sobre el contexto social, reflexión sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, reflexión sobre su propia práctica y reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de estas categorías se explican a continuación.

Categoría 1: Los maestros reflexionan sobre el contexto social.

El contexto social en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia en la reflexión de los maestros para determinar los intereses y necesidades de los estudiantes, y en consecuencia la acción del profesor; la cual no puede ser aislada de los factores sociales, económicos, políticos y culturales que marcan la vida de los estudiantes; esto se puede apreciar en los siguientes comentarios de los profesores:

El aspecto socioeconómico en el cual se desenvuelve el estudiante, las posibles dificultades que tiene, su entorno social es fundamental para llegar a entender el contexto en el que se desarrolla el mismo y de esa manera enfocar mi acción pedagógica (Fragmento de entrevista profesor de matemáticas).

El ambiente incide en el desempeño de los estudiantes; no es nada fácil dictar una clase en un aula donde los estudiantes no han desayunado, donde el estudiante tiene inmensas preocupaciones porque éste no se concentrara ni tendrá el entendimiento. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

Yo quiero que mis estudiantes se diferencien de los jóvenes de la calle, de los que están consumiendo droga, los que están en la criminalidad. La educación tiene que hacer los estudiantes más cultos, más autónomos e inteligentes para tomar decisiones. Tiene que hacerlos aptos para afrontar el difícil entorno en el que vives. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Como profesor de Ciencias Sociales siempre pienso en la manera en que yo puedo generar en el estudiante conciencia social para no seguir reproduciendo las condiciones de injusticia y exclusión en que ellos viven; como puedo convertir a los estudiantes en verdaderos agentes transformadores de su realidad. No creo que sea posible que un estudiante alcance el mismo nivel de aprendizaje siendo de una clase social

privilegiada en comparación a uno con enormes carencias; el maestro debe tener esas diferencias en cuenta. (Fragmento entrevista profesora de sociales).

Es claro que, partiendo de lo que expresaron los profesores que la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes es un factor que debe orientar la intencionalidad de los procesos pedagógicos, la educación es concebida por estos profesores como una manera de hacerle frente a las carencias que los estudiantes tienen en su entorno; esto toma mayor vigencia en una comunidad con dificultades socioeconómicas como en la que se encuentra la institución a la que pertenecen los profesores objeto del estudio.

Así pues, no basta con la simple transmisión de los contenidos propios de cada área; se requiere que el profesor haga una lectura de la realidad y la conecte con los contenidos de enseñanza, al respecto el maestro de Ciencias Sociales comentó que:

Y después de la clase generalmente salgo satisfecho cuando los estudiantes adquirieron elementos cognitivos para tener otra visión de la realidad; y puedo impactar sus vidas de alguna manera. No salgo tan satisfecho cuando mi discurso no impactó la vida de los estudiantes porque estuvo distante de sus intereses y necesidades. (Fragmento de entrevista, maestro de Ciencias Sociales)

La reflexión docente tiene como finalidad el mejoramiento de la situación en el aula, en la escuela y en la sociedad en general (Liston y Zeichner, 1991 citado en Contreras 2001). Lo anterior, queda evidenciado cuando los docentes afirman que quieren formar sujetos que sobresalgan positivamente en la sociedad de aquellos desprovistos de formación; y que puedan partiendo de sus conocimientos ser personas que cambien las realidades adversas que viven. Así lo expresó el profesor de matemáticas cuando comentó que:

Por ello la enseñanza debe apuntar a darles elementos a los estudiantes para que puedan mejorar las condiciones de vida propia y las de sus familias. (Fragmento entrevista profesora de matemáticas).

De esta manera el profesor debe con su práctica permitir que el estudiante genere las condiciones que le faciliten superar las dificultades que le ofrece su entorno. Es necesario que el profesor haga una lectura de la realidad de los estudiantes e identifique sus problemáticas y necesidades para que pueda apuntar mediante su labor a intervenir estas situaciones adversas.

En el marco de lo planteado en la teoría de la practica reflexiva; la reflexión y en consecuencia la acción desplegada por el docente debe ajustarse a las escenarios del contexto; así lo señala el Schön (1992) cuando afirma que el conocimiento que se desprende de la reflexión se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas sociales del escenario donde tiene lugar la acción. Este planteamiento es fielmente aplicado por los docentes objeto del estudio, cuando conciben que su ejercicio pedagógico debe darles a los estudiantes herramientas para superar las dificultades sociales en las que están sumergidos. Esta idea la complementa Day (2005) al afirmar que la reflexión se considera un acto que contribuye a la realización de una sociedad más justa.

Categoría 2: Los maestros reflexionan sobre las necesidades e intereses de los estudiantes.

En esta categoría se agruparon los datos encontrados en relación a los estudiantes como destinatarios de la acción educativa del maestro. Para este grupo de docentes, son los alumnos a quienes se pretende formar durante el proceso pedagógico; por esta razón los contenidos y la

metodología del maestro deben ir direccionados a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para desempeñarse en el contexto en el cual viven. Asimismo, sus intereses deben ser tenidos en cuenta por el maestro tanto en el diseño como en la ejecución de su labor a fin de generar motivación y efectividad en el aprendizaje.

En esa línea señala Stenhouse (2003) que el profesor debe poner en cuestión de manera permanente la forma de llevar a cabo su labor para mejorarla y adaptarla a las necesidades de los estudiantes. Son entonces los estudiantes quienes deben marcar el punto de llegada y de partida de la labor de los profesores. Así se pudo observar en los siguientes comentarios:

Normalmente los estudiantes participan con sus inquietudes, sus necesidades y pasa que empiezo hablando o explicando un tema y termino hablando de otro; pero con la intención de darle respuesta a lo que ellos traen. Yo voy a los séptimos que se comportan muy diferente a los grados décimos por la cuestión de la edad y la madurez; y permanentemente reflexiono sobre su avance en cuanto a su conocimiento y comportamiento y veo que la acción educativa si influye en ellos. Por ejemplo mirar un estudiante que está triste en clase y le pregunto ¿qué te pasa? Todo eso motivo de reflexión, lo que ellos manifiestan con su cuerpo, expresiones y palabras. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Desde los temas que yo desarrollo en cada nivel ataco las problemáticas de mis estudiantes; por ejemplo en el grado séptimo la familia, se trabaja el sentido de pertenencia por la familia; en octavo la comunidad, se trabaja el sentido de pertenencia y que aporta el estudiante a la comunidad a la cual pertenece, de igual manera como trata y se relaciona con las personas de su entorno. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Para planear mi clase selecciono el tema y los subtemas, evalúo las competencias, siempre se le explica al estudiante para qué sirve la temática y se trata de que ellas estén relacionadas con las necesidades reales del estudiante. Si durante la clase la estrategia no es efectiva replanteo todo desde una parte más práctica planteando ejemplos diferentes; puede ser relacionando la temática con la vida practica para que el estudiante asocie lo que esté haciendo con su cotidianidad y pueda acceder más fácil al conocimiento. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

En ese sentido, es claro apreciar que los profesores no realizan su labor de manera aislada sino que el conocimiento de los pormenores de los estudiantes influye de manera directa en la planeación y ejecución de los contenidos propios de sus áreas. En ese orden de ideas es preciso el conocimiento de los estudiantes para de esa manera hacer que la acción pedagógica sea coherente y adecuada a sus necesidades e intereses. Lo anterior se puede evidenciar en los comentarios realizados por los profesores entrevistados:

Al inicio del proceso es muy duro mientras una va conociendo los estudiantes para ser pertinente con las clases. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

Es importante reflexionar sobre el comportamiento de los estudiantes para poder establecer estrategias acordes con el nivel, los intereses y el contexto de los estudiantes. (Fragmento entrevista profesora de religión).

En ese orden de ideas, es necesario que el profesor establezca lazos de comunicación y de relación con los estudiantes que le permitan conocerlos y de esa manera saber cuáles son sus necesidades e intereses; y a partir de esos elementos, diseñar y ejecutar su acción pedagógica.

Lo anterior se concibe en el marco de lo planteado por Day (2005) como un compromiso que asumen los profesores con las necesidades concretas de sus estudiantes; por tanto las formas de llevar su práctica al aula variará según las circunstancias y las historias personales vigentes en los destinatarios de su acción. Los profesores en cuestión supieron aplicar estos postulados, toda vez que partiendo del conocimiento sobre los estudiantes direccionaron su praxis áulica.

Categoría 3: Los maestros reflexionan sobre su propia práctica

Para los profesores que participaron en este estudio, evaluar su propia labor de manera permanente es imprescindible a fin de mejorarla y hacer que su accionar se ajuste a los requerimientos de los estudiantes y de su entorno; cuando la labor profesional del docente no se evalúa se torna mecánica y se tiende a repetir los mismos errores; por tal razón la reflexión permanente permite ser consciente de lo que se hace y de los resultados que se están obteniendo. En ese sentido Day (2005) afirma que el profesor debe reflexionar sobre su propia práctica para comprenderse mejor mejorar el ejercicio profesional. Los siguientes comentarios dados por los profesores reafirman esta posición:

Siempre explico muy bien la actividad de acuerdo a si la clase va ser lúdica, magistral; esa metodología me sirve para llevar el control de lo que hago y para no perder el hilo de lo que voy haciendo con los grupos y para poder posteriormente ejercer el control sobre mis clases evaluando las actividades que realice. Como Profesora de Religión siempre reflexiono en torno a cómo mi área puede ser actualizada conforme al contexto de hoy; porque pienso que los profesores de religión tenemos un reto muy grande,

pienso que esta es una materia que humaniza, porque básicamente lo que se aprende en religión es a ser una buena persona que se compromete a transformarse a partir de su creencia. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Después de las clases reflexiono sobre el avance de los estudiantes, como mi quehacer pedagógico ha cambiado la forma en que ellos reflexionan; y concluyo en que tanto esfuerzo se ve retribuido con los cambios que se aprecian en los estudiantes.

(Fragmento entrevista profesora de religión).

Al levantarme pienso positivamente, pienso en la importancia de la labor que voy a desempeñar y sobre la manera de hacerla mejor. Permanentemente realizo una autoevaluación de mi quehacer con el propósito de mejorar. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

Me cuestiono y autoevalúo de manera permanente en torno a cómo hago para que mi labor no sea mecánica y simplemente se limite a transmitir unos conocimientos descontextualizados y que no generen nada en las vidas de los estudiantes. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Cuando los maestros efectúan esta reflexión en torno a su labor se generan sentimientos de satisfacción o insatisfacción que son los que llevan a modificar o a mantener las prácticas pedagógicas; así se expresa en el siguiente comentario:

Después de la clase generalmente pienso en lo que se hizo y salgo satisfecho cuando los estudiantes adquirieron elementos cognitivos para tener otra visión de la realidad y puedo impactar sus vidas de alguna manera. No salgo tan satisfecho cuando mi discurso no impacta la vida de los estudiantes porque estuvo distante de sus intereses y necesidades; y ahí la reflexión es mayor y debe generar un cambio de metodología que me acerque a los estudiantes. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

En ese sentido lo plantea Gomes (2002) al afirmar que el profesor no siempre podrá conseguir los objetivos esperados en cierta actividad; y esto debe llevarlo a reflexionar y revisar su práctica. Lo anterior solamente se puede obtener con un examen permanente de los que se hace, y no sólo posterior a la clase; tal como lo afirma el siguiente comentario:

Siempre reflexiono; me autoevalúo y determino si lo que hago esta impactando a los estudiantes; y partiendo de ese análisis trato de mejorar mis practicas diarias.

(Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

El profesor debe poner en examen de manera permanente su labor con el objetivo de mejorarla y ajustarla al contexto de sus estudiantes y hacerla más efectiva; para cumplir con esa finalidad, el profesor necesita autoevaluarse y darle importancia a los conceptos y consideraciones de los estudiantes, toda vez que son estos quienes son los destinatarios de su acción pedagógica.

En esa línea, la teoría de la práctica reflexiva expuesta por Donald Schön apunta a que el profesor debe apropiarse del contexto áulico para comprenderlo, y en ese sentido poder comprender los mensajes que surgen de la interacción con los estudiantes. Así entonces, Schön (1992) indica que el profesor debe cuestionar sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas para mejorar la realidad escolar. Eso plantearon los docentes participantes del estudio cuando reflexionan en torno al impacto de su acción docente sobre el aprendizaje y la formación de los estudiantes, y a partir de ello tal como lo explica el autor en comento, corrigen, reorientan o mejoran la marcha de su propia acción.

Categoría 4: Los maestros reflexionan sobre el aprendizaje de los estudiantes

El aprendizaje de los estudiantes es la finalidad del proceso educativo, en consecuencia la reflexión que realizan los profesores no puede omitir este aspecto. Doyle (2007) plantea que el docente debe asumirse como facilitador del aprendizaje de los estudiantes; por tal razón su labor está dirigida a que los estudiantes modifiquen su estructura de pensamiento y acción. Así lo expresaron los profesores entrevistados:

Ser docente significa ser guía, ser conductor de un proceso, es acompañar, comprometerme con lo que yo hago y hacerlo con pasión siempre buscando que los estudiantes aprendan y sean mejores personas. Ser docente para mí implica una responsabilidad muy grande porque tengo grupos de 36 y de 50 y siempre tengo que estar pensando en cómo hago que todos ellos aprendan. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Yo tengo un preparador de clase; y aunque muchos dicen que eso está pasado de moda, igual yo lo hago por orden para saber por dónde voy y que dinámica estoy manejando con cada grupo. Entonces yo cojo el cuaderno y pongo séptimo y miro ese grado y el tema en el que vamos según el programa; entonces pienso de acuerdo a las particularidades del grupo y planeo e incluyo las actividades que vamos a realizar y que sé que llevarán a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje (Fragmento entrevista profesora de religión).

Ser docente significa para mí ser un facilitador del proceso de aprendizaje, una persona que direcciona procesos formativos. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

La reflexión sobre nuestro quehacer le permite a uno evaluarse y pensar que no siempre el estudiante es el que está fallando, porque el docente desde su quehacer pedagógico puede que esté fallando y este impidiendo el acceso al conocimiento a los estudiantes. Por eso, para lograr que el estudiante aprenda hay que pensar si los

contenidos y las metodologías facilitan el aprendizaje. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

Siempre antes de empezar mi jornada me ubico con los grupos a los cuales asistiré para saber que temas tengo que desarrollar, siempre trato de mirar de qué forma les puedo llegar más a cada uno de esos grupos para que aprendan efectivamente de acuerdo a sus particularidades tales como: comportamiento del grupo, necesidades, intereses y otros aspectos que yo conozco de los estudiantes. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Este tipo de reflexión en torno al aprendizaje de los estudiantes tiene importancia y efectividad si se realiza en distintos momentos respecto al acto educativo; pues en cada uno de esos espacios de tiempo la finalidad que se busca con la misma es distinta, así lo esboza Van Manen (1998) en el sentido que “la reflexión tiene la intención de pensar sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho, o sobre cuál va ser nuestra actuación a continuación. Y en concordancia con lo dicho se puede expresar lo plateado por los profesores:

Antes de la clase pienso en la estrategia metodológica mediante la cual puedo llegar más fácilmente al estudiante. Durante la clase pienso si esa estrategia que diseñé le estoy dando aplicabilidad y si el estudiante verdaderamente está entendiendo. Y después de la clase evalúo mi quehacer en el sentido de cómo el estudiante asumió el tema y si llego a los niveles de comprensión que se deseaban. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas)

Antes de la clase pienso en la manera que puedo hacer que el tema que se va a tratar sea asimilado y apropiado por los estudiantes. Y después de la clase generalmente pienso en lo que se hizo y salgo satisfecho cuando los estudiantes adquirieron elementos cognitivos para tener otra visión de la realidad. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales)

Antes de la clase pienso en cómo desarrollar las actividades en cada grupo para que aprendan teniendo en cuenta el temperamento, el comportamiento y las particularidades de cada grupo. Durante la clase me impactan muchas cosas; a veces yo empiezo a hablar de un tema y voy descubriendo muchas cosas en los estudiantes, y ellos mismos me ayudan a hallar cosas en ellos por sus mismas preguntas y así puedo ir buscando la forma de que aprendan. Después de las actividades se ven los resultados del proceso y los estudiantes lo manifiestan cuando expresan que se sienten felices en mi clase y que aprenden mucho. (Fragmento entrevista profesora de religión).

La reflexión sobre la acción docente tiene la intencionalidad principal que el aprendizaje y la formación de los estudiantes tengan lugar. De esta manera, lo señala Day (2005) al esbozar que las acciones docentes tienen que considerar las creencias, valores, objetivos, condiciones del aula, recursos, conducta de los intervinientes etc. para influir positivamente en la labor y hacerla efectiva. Conforme a esto, los docentes estudiados reflexionan previo, durante y posterior a las respectivas clases en las maneras como pueden orientar o reorientar su acción para obtener las finalidades del acto pedagógico.

Las categorías y sus respectivos datos, también están soportadas en las observaciones no participantes realizadas a los tres docentes objeto de este estudio; en ellas se pudo apreciar la manera como los docentes hacen evidente el resultado de las reflexiones que realizan en torno al contexto social de los estudiantes, a sus necesidades e intereses; a su aprendizaje; y a la práctica docente que ellos mismos realizan. (Ver tabla 13)

Tabla 13:

Acciones observadas que evidencian las categorías.

Categorías	Acciones observadas
<p>Los maestros reflexionan sobre el contexto social</p>	<p>El profesor continuó la clase anunciando un nuevo tema; y procedió a contextualizar a los estudiantes en el tema de igualdades, les explicó en que situaciones matemáticas de su cotidianidad eran utilizadas(Observación profesor de matemáticas)</p> <p>El profesor expresó a los estudiantes la importancia de valorar la diferencia y no buscar pasar por encima de los demás. (Observación profesor de ciencias sociales)</p> <p>Una vez terminada la oración la profesora leyó una reflexión basada en el amor por la familia; los estudiantes al inició se mostraron apáticos y asumieron una actitud indiferente; la profesora interrumpió la lectura e indicó la importancia de la misma, manifestó que durante la clase se hablaría de la importancia de la familia en el desarrollo de la persona. (Observación profesora de religión)</p> <p>La profesora leyó los integrantes de cada grupo y los estudiantes se reunieron de acuerdo a esa información. Posteriormente le entregó a cada grupo un valor entre los que estaban: la unión, la solidaridad, el respeto, la sinceridad, el amor, el perdón entre otros (Observación profesora de religión)</p>
<p>Los maestros reflexionan sobre las necesidades e intereses de los estudiantes.</p>	<p>El docente expresó a los estudiantes las actividades que realizarían durante la clase en el siguiente orden: repaso del tema de inecuaciones lineales, explicación del tema de la igualdad y taller grupal sobre lo explicado; el profesor les explicó de igual manera a los estudiantes en qué contexto podían aplicar los conocimientos que iban a aprender. (Observación profesor de matemáticas)</p> <p>La profesora pidió silencio y una vez o obtuvo, explicó a los estudiantes que la razón por la que ella conformaría los grupos es que quería que conocieran a otros compañeros, que se relacionaran con diferentes personas; expresó que es muy importante tener relaciones y compartir con todos los compañeros del grupo y no solamente con uno o dos. (Observación profesora de religión)</p>

<p>Los maestros reflexionan sobre su propia Práctica.</p>	<p>La clase finalizó; el profesor se despidió de manera muy cordial de los estudiantes y les pregunto sobre cómo se habían sentido en la clase; ellos manifestaron su agrado y gusto por las actividades realizadas. (Observación profesor de ciencias sociales)</p> <p>La profesora finalizó la actividad y anunció que la próxima clase retomarían el tema. Antes de que los estudiantes abandonaran el salón la docente les indago si les gusto la clase; y varios de ellos manifestaron que si que había sido muy interesante y le agradecieron, la profesora les pidió detalles al respecto. (Observación profesora de religión)</p>
<p>Los maestros reflexionan sobre el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>El profesor escribió una inequación en el tablero y la explicó detalladamente, todos los estudiantes escribieron en sus cuadernos; a medida que el profesor iba explicando formuló preguntas dirigidas a estudiantes en particular para ver la comprensión del procedimiento. (Observación profesor de matemáticas).</p> <p>El profesor seleccionó un estudiante para que realizara un ejercicio en el pizarrón, El estudiante realizó el ejercicio en el tablero y el profesor iba explicando al grupo los pasos realizados por él. (Observación profesor de matemáticas).</p> <p>El profesor asignó a los estudiantes una tarea para la siguiente clase, consistente en consultar si en la sociedad actual se presentaba la esclavitud y les recomendó unas páginas web donde había información al respecto. (Observación profesor de ciencias sociales)</p> <p>La profesora indagó a los estudiantes por la moraleja o enseñanza que les había dejado la lectura (Observación profesora de religión)</p>

Cómo influyen las reflexiones en las prácticas docentes

Esta dimensión tiene que ver con el resultado concreto de la reflexión docente en su práctica y por ende en los estudiantes. La reflexión docente entendida según Lasley (1992) como la capacidad para pensar de manera creativa, imaginativa y, eventualmente, autocrítica acerca de la práctica pedagógica; es un proceso puramente interno que no tiene un impacto en la práctica pedagógicas y en consecuencia en el destinatario de las mismas que es el estudiante; por tal razón, se requiere que el docente trascienda a una práctica reflexiva que le

permita impactar la realidad del estudiante y su aprendizaje. Esta dimensión incluye las categorías: los maestros diseñan actividades de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes, los maestros evalúan su propia práctica con los estudiantes; y los estudiantes se ven impactados por la práctica docente. A continuación se explica cada una de las categorías.

Categoría 5. Los maestros diseñan actividades de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes.

Las actividades que los profesores llevan a cabo tienen concordancia con los rasgos de los estudiantes. El profesor tiene que tener en cuenta que su labor tiene como finalidad fundamental que los estudiantes aprendan; y el logro de ese propósito pedagógico se logra si las actividades que planea y ejecuta el profesor son acordes a las especificidades de los estudiantes; tal como lo plantea Aguirre (2011) en el sentido que se requiere que el profesor entienda que el conocimiento debe ser pertinente y conducente para el estudiante de acuerdo a su contexto y subjetividad. En ese sentido los profesores comentaron que:

En ciertos momentos tengo que utilizar una metodología de trabajo a veces magistral porque tengo que explicar, pero esa explicación incluye la participación de los estudiantes y que hagan parte de la reflexión y explicación del tema. De igual manera, implemento el trabajo en equipo, el trabajo en parejas, trabajamos en metodología de exposiciones, hacemos trabajos grupales de reflexión; he implementado un trabajo con la carpeta para enseñarles a ellos a ser ordenados y a que escriban que son sus falencias; yo pienso que no es solamente la formación en mi área sino una brindarles una formación integral. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Yo siempre propendo siempre por llevar métodos novedosos que permitan que el estudiante acceda al conocimiento de la mejor forma posible, teniendo en cuenta que ellos son muy amantes a la tecnología. Yo soy muy práctico en la elaboración de ejercicios que se relacionen con la temática; siempre asigno problemas con situaciones propias de los estudiantes. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

En el caso mío que soy de Ciencias Sociales busco mucho que los estudiantes tengan conciencia política, que sepa dónde está y como puede dirigir su quehacer en su vida. A ellos les planteo actividades de discusión sobre temas actuales que les interesan y siempre percibo mucha participación. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

La única estrategia válida es que el educador tenga corazón y conozca sus estudiantes y que lleve a cabo las actividades de acuerdo a esos dos aspectos; esto quiere decir que tenga ese ánimo, esa buena disposición; que tenga buenas relaciones con los estudiante. Yo utilizo mucho la parte expositiva; elaboración de talleres. Conversatorios con los jóvenes siempre permitiéndoles que ellos hablen y se expresen que siempre los jóvenes son muy necesitados de tener espacios de libre expresión y dialogo. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Los datos parecen sugerir que los profesores al planear y ejecutar las actividades que desarrollarán durante sus clases tienen presente la manera en que pueden generar aprendizaje significativo en los estudiantes partiendo de ajustar la propia acción pedagógica a las características de los estudiantes; así lo expresa Contreras (2001) en el sentido que el docente debe buscar una práctica más igualitaria acercando su acción a las diferencias de los estudiantes. Frente a este asunto la docente de religión comentó lo siguiente:

En los grados séptimos realizó actividades más de grupales que es la forma en que ellos trabajan adecuadamente y aprenden; por el contrario con los grados superiores de

decimo y undécimo la metodología expositiva impacta mucho más por que ellos quieren un discurso convincente. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Por tal razón, el profesor debe considerar que su acción educativo no puede ser univoca, por tanto existen diferencias sustanciales en los estudiantes que hacen ineludible una acción pedagógica diferenciada para cada grupo y para cada estudiantes. De esta manera lo plantean Aldamiz, Alsinet, Bassedas y otros (2005) cuando afirman que no todos los estudiantes son capaces de aprender las mismas cosas, por ello el profesor debe revisar y adaptar las prácticas educativas para compensar las desigualdades; de esa manera lo expresa el profesor de ciencias sociales en el siguiente comentario:

El profesor debe tener un conocimiento muy grande de las particularidades de cada estudiantes para ayudarle a que tenga un mejor quehacer, se puede conseguir o no pero es necesario tener ese conocimiento para que la tarea del maestro sea efectiva e impacte la vida del estudiante. No creo que sea posible que un estudiante alcance el mismo nivel de aprendizaje siendo de una clase social privilegiada en comparación a uno con enormes carencias; el maestro debe tener esas diferencias en cuenta.

(Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Las actividades que el profesor lleva a cabo en su labor pedagógica deben tener en cuenta las particularidades de cada estudiante; esto es, no basta con el conocimiento que el profesor tiene del entorno y del contexto de los estudiantes; es necesario que esas concepciones se materialicen al momento de ejecutar las actividades propias del proceso de

enseñanza- aprendizaje. Day (2005) afirma que este tipo de reflexión académica se concentra en los contenidos y en el modo de enseñarlos; y en el análisis de esos elementos es crucial considerar las particularidades de los estudiantes; tal como lo afirman los profesores objeto del estudio.

Categoría 6. Los maestros evalúan su propia práctica con los estudiantes

Los datos permitieron conocer que para los maestros que participaron en este estudio, la permanente evaluación de la práctica del docente posibilita su mejoramiento continuo. El proceso de análisis y mejora de la acción pedagógica debe incluir a los estudiantes y a los profesores que son quienes participan de manera directa en el acto educativo. Esa evaluación como lo plantea Blázquez (2005) debe ir dirigida reconocer que la labor del docente es siempre mejorable, y que la evaluación de la acción del profesor le permite un aprendizaje a él sobre la misma buscando un mejoramiento a favor de los estudiantes. De tal forma lo expresan los siguientes comentarios de los profesores:

Para mí todos los días de trabajo son un reto, son días de estar atenta a lo que los muchachos traen a lo que ellos tienen para compartirme; siempre he pensado que ellos tienen mucho para darme y yo aprendo mucho de lo que hago con ellos, del compartir con ellos y sus inquietudes que siempre me llevan a aprender y mejorar lo que hago. Cuando planeo una clase tengo en cuenta siempre los intereses de los estudiantes; trato de incluir actividades que ellos me dicen que les gustan realizar en mis clases. Es muy importante mantener motivados los estudiantes y eso tiene que ver con tenerlos en cuenta en el diseño de las clases. (Fragmento entrevista profesora de religión).

En la medida que uno permite que otras personas especialmente los estudiantes analicen su quehacer pedagógico, ello permite fijar estrategias y mecanismos para mejorar debilidades que en el proceso se detectan. Normalmente después de las clases pregunto a los estudiantes sobre la clase y tengo en cuenta lo que ellos me expresan para la planeación de mis actividades. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

En las reuniones de profesores se habla mucho, se habla de proyectos lejanos de la realidad de los estudiantes que nunca se concretan; y la visión generalizada es que se pierde el tiempo. Yo realmente le doy mucha importancia a la valoración que los estudiantes hacen de mi labor; por eso estoy permanentemente dialogando con ellos sobre los contenidos y las metodologías y llegamos a consensos de cuál es la mejor forma de llevar a cabo el trabajo. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

En este orden de ideas, se encontró que para los maestros es importante que los estudiantes participen en el análisis y evaluación de la labor docente, y que de sus conceptos y posiciones resulten cambios que coadyuven al mejoramiento de la acción pedagógica. Los estudiantes están legitimados para evaluar los contenidos y metodologías que emplean sus profesores; frente a los primeros el hecho de determinar si éstas están contextualizadas y responden a sus necesidades e intereses; respecto a las segundas determinan si los procedimientos y formas empleadas por el profesor favorecen el aprendizaje. En ese sentido lo dijo el profesor de ciencias sociales:

En mucho porque trato de ir mejorando mi quehacer docente de acuerdo a lo que voy pensando sobre lo que hago y a lo que mis estudiantes van sintiendo y van expresando de las actividades que desarrollamos en clase; por ejemplo si salgo de un grupo y veo que determinadas actividades no les llegaron a los estudiantes y ellos me lo expresan, trato de cambiarlas y mejorarlas para adaptarlas a las necesidades de ellos y a sus intereses. De igual manera, todos los aspectos relacionados con los estudiantes que

llegan a mi conocimiento por diversas vías los incluyo en mi planeación de actividades de clase. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Los estudiantes como destinatarios de la acción educativa del maestro cuentan con todos los elementos para evaluar conjuntamente con el profesor la labor pedagógica y los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de mejorarla y hacerla más pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes. Este aspecto es denominado por Schön (1992) como una conversación reflexiva con la situación concreta, en ella participan los actores involucrados en el proceso y tiene por finalidad tener una comprensión de la realidad de la práctica en el aula desde todas las miradas, e identificar si se cumplen o no los objetivos de la acción pedagógica, para a partir de allí reorientar la praxis del maestro. En ese sentido, los participantes del estudio expresaron la importancia que le dan a la concepción que los estudiantes tienen del proceso de enseñanza – aprendizaje como estrategia para mejorar su labor.

Categoría 7. Los estudiantes se ven impactados por la práctica docente.

Los maestros manifestaron que cuando los profesores en su labor tienen presente el contexto de los estudiantes y las consideraciones que ellos tienen de su labor e incorporan esos elementos a su praxis pedagógica; de manera inevitable se impactará la vida de los estudiantes mediante su aprendizaje significativo y la transformación positiva de su proceder. Palomero (2009) afirma que los docentes son facilitadores que seleccionan y organizan la información, creando las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan construir sus propios aprendizajes. Así entonces, la práctica docente tiene como su razón de ser, sin importar como se conciba debe la de generar el aprendizaje del estudiante. Los profesores expresaron los siguientes comentarios:

Por ejemplo en estos días me encontré con una niña estudiante que se cortó ella misma una mano, yo la llame en clase porque para mí es motivo de reflexión todo lo que ocurra con un estudiante; al cuestionarla ella me dijo que no quería contarme lo que le pasaba porque era su vida personal entonces yo la orienté y le dije que había que querer el cuerpo, que una persona que se quiere no hace eso; y a los días ella me buscó y me manifestó que mi orientación le había hecho pensar de otra manera. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Después de las actividades concluyo en que tanto esfuerzo se ve retribuido con los cambios que se aprecian en los estudiantes. Se ven los resultados del proceso y los estudiantes los manifiestan cuando expresan que se sienten felices en mi clase y que aprenden mucho. (Fragmento entrevista profesora de religión).

Los estudiantes aprenden mucho matemáticas conmigo porque les hago ver lo importante que es para la vida cotidiana; luego de cada explicación veo que los estudiantes son capaces de resolver problemas matemáticos complejos aplicando fórmulas vistas en clase. (Fragmento entrevista profesor de matemáticas).

El docente es el elemento fundamental que puede ayudar a generar cambio en la sociedad. Creo que en cualquier sociedad el docente tiene la función de transformar y de posibilitar cambios a mediano y a largo plazo para que el estudiante tenga una conciencia social para que nuestra sociedad tenga unas relaciones más justas. Los estudiantes que están en mis clases tienen muchos elementos para analizar y comprender su realidad; eso se hace evidente cuando hablas con ellos. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Para los maestros, los estudiantes evidencian el aprendizaje en su comportamiento cotidiano, en la forma como abordan con más elementos de comprensión los contenidos que se les presentan en cada clase; eso muestra un impacto que la acción del docente de cada área del saber tiene en la vida de cada estudiante. El profesor no puede simplemente transmitir

conocimientos que no generen una modificación en la estructura cognitiva ni comportamental del estudiante pues como lo plantea Gomes (2002) el trabajo pedagógico mecánico o autómatas produce falta de interés en el alumno; y por ende la no obtención de los objetivos de aprendizaje. Así lo expresaron los docentes:

Pienso mucho en cómo enseñarles a los estudiantes de una manera en que efectivamente aprendan para la vida y no simplemente para la clase o para un examen. Trato de que los contenidos que les enseño les sirvan en su vida cotidiana y en su contexto; intento que ellos vean la importancia de los contenidos que ven en mi clase. Entiendo mi labor no como la de una máquina que trasmite y trasmite datos e información sino un facilitador que genera aprendizajes significativos en los estudiantes. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

Mi trabajo implica estar comprometido con los estudiantes que tengo a mi cargo porque mi labor depende que esas personas tengan más posibilidades y oportunidades en la vida de progresar, salir adelante y transformar su realidad de manera positiva; y no simplemente de enseñar una fórmula matemática. (Fragmento entrevista profesor de ciencias sociales).

En este marco Schön (1992) señala que la reflexión que llevan a cabo los maestros sobre su práctica permite generar aprendizaje significativo en los estudiantes. Esto se apreció cuando los maestros afirmaron que, el considerar todos los aspectos en que se centra la reflexión sobre su práctica, y trasladarlos a su labor docente conlleva en los estudiantes una modificación de su realidad a partir del aprendizaje.

Asimismo; las categorías incluidas en esta dimensión pueden ser apreciadas en las observaciones realizadas a los profesores objeto de este estudio; lo cuales evidencian en su praxis pedagógica la forma como impactan de distintas maneras a sus estudiantes a partir de

su quehacer. En la tabla 3 se presenta la descripción de las categorías que inicialmente fueron creadas a partir de una serie de preguntas que el investigador se propuso indagar, así como la presencia o no de dichas acciones por parte de los docentes, posteriormente se presenta una explicación del contenido de esta tabla. Lo anterior fue parte del proceso para la identificación de los datos en las tres categorías descritas en esta dimensión. (Ver tabla 14).

Tabla 14:
Descripción de acciones realizadas por los docentes

Categorías	Preguntas	Ciencias sociales		Matemáticas		Religión	
		Si	No	Si	No	Si	No
Relación interpersonal del profesor con sus estudiantes	¿Saludó el profesor a sus estudiantes al inicio de su clase e introduce las actividades?	X		X		X	
	¿Estableció el profesor un dialogo con los estudiantes previo al inicio de las actividades planeadas?	X		X		X	
	¿Se observo empatía y respeto del profesor hacia sus estudiantes y de éstos hacia él?	X		X		X	
Relación de las actividades de clase con las necesidades e intereses de los estudiantes.	¿Expreso el profesor a los estudiantes la contextualización de las actividades con sus necesidades e intereses?	X		X		X	
	¿Se mostraron los estudiantes participativos y dispuestos durante la clase frente a la propuesta del profesor?	X			X	X	
Estrategias del profesor para vincular a los estudiantes en el desarrollo de la clase.	¿Indagó el profesor a los estudiantes sobre su actitud frente a las actividades de clase y al aprendizaje?	X		X		X	
	¿El profesor propuso actividades distintas a las magistrales que requirieron la participación activa de los estudiantes?	X			X	X	
	¿Se observo un trabajo del docente que siguió estrictamente la planeación planteada para la clase?		X	X			X
	¿Ajustó el profesor las actividades a las demandas y comportamientos de los estudiantes?	X		X		X	
Cumplimiento de los propósitos formativos del profesor	¿Indagó el profesor al finalizar la clase a los estudiantes sobre su percepción de la clase?	X		X		X	
	¿Evalúo el profesor con los estudiantes las actividades de clase y la comprensión de las temáticas?	X		X		X	

De las observaciones realizadas a los tres profesores que participaron en este estudio, se sintetizaron los siguientes datos:

- a. Se presentó un buen trato interpersonal entre los profesores objeto del estudio y los estudiantes que les permitió tener una relación cordial previa y durante las actividades pedagógicas; excepto el profesor de matemáticas. Lo anterior facilitó que el profesor tuviera un acercamiento con los estudiantes y que pudiera intervenir la clase sin ejercer su potestad sancionatoria cuando los propósitos de la misma no se cumplieron. De igual manera se percibió que la explicación y contextualización de las actividades de clase a los estudiantes por parte del profesor fue un elemento que coadyuvó a que se lograran los objetivos de aprendizaje y a que los estudiantes se percibieran motivados, toda vez que conocían de antemano cuales eran las actividades planeadas y la importancia y conducencia de las mismas. Hubo una relación consecencial entre el hecho de no informar a los estudiantes sobre la importancia, conducencia y contextualización de las actividades a realizar durante la clase, y su no participación, disciplina e interés en las mismas.
- b. Se observó que los estudiantes atendieron y se concentraron en la actividades cuando éstas tuvieron una relación con su entorno o con sus circunstancias de vida, en ese cometido cuando los profesores de ciencias sociales y la profesora de religión pusieron de presente a los estudiantes la utilidad de los contenidos que abordaron en la clase, la actitud de éstos fue constructiva y permitió que los objetivos formativos se lograran. Los profesores objeto del estudio lograron obtener buena respuesta de los estudiantes durante la clase porque las actividades que plantearon fueron debidamente explicadas y

contextualizadas a la vida de ellos; la participación activa de los estudiantes entonces obedeció a que ellos sintieron que las actividades que realizaban en clase tenían incidencia en sus vidas; para ello el profesor que conoce las particularidades de los estudiantes pudo en mayor medida apuntar con sus actividades a intervenirlas.

- c. Los profesores de manera permanente durante la clase fueron conscientes de que el éxito de sus actividades dependía de los estudiantes, por tal razón preguntaban, indagaban y trasladaron a ellos el protagonismo; así entonces, las actividades que desarrollaron implicaban participación activa del estudiante lo cual sumado a una temática de interés para ellos generó su participación y motivación. Se puede citar el caso de la profesora de religión, cuando sus estudiantes se mostraron apáticos frente a la realización de las actividades, ella les explicó la importancia y justificación de las mismas, de modo que los estudiantes entendieron el impacto que esa temática a tratar tenía sobre sus vidas; ésta profesora entendió que la indisciplina o inatención de los estudiantes obedecía a la falta de claridad que ellos tenían frente a la importancia y conducencia de las actividades. El profesor de matemáticas ante la situación de inatención por parte de los estudiantes vinculaba a los estudiantes a la explicación formulándoles preguntas, poniendo ejemplos y ejercicios cercanos a ellos.
- d. El profesor de matemáticas al finalizar la clase percibió que las actividades planeadas no habían sido ejecutadas en parte por la actitud de sus estudiantes, les anunció que esas mismas actividades serían terminadas y evaluadas la siguiente sesión; indagó a los estudiantes sobre su percepción de la clase, sobre cómo se habían sentido o en relación con su aprendizaje. por su parte; el profesor de ciencias sociales una vez finalizó la clase estableció un dialogo con los estudiantes por fuera de la dinámica de clase y de

las actividades académicas, en donde ellos le manifestaron su percepción por las actividades realizadas. La profesora de religión de igual manera una vez concluyó la sesión de clase se acercó a los estudiantes y les preguntó de manera directa sobre su percepción de la clase, sobre cómo se habían sentido e igualmente por su aprendizaje. En todos los casos la intención de los profesores era principalmente hacer una evaluación sobre las actividades plateadas a los estudiantes para determinar si ellas habían cumplido el objetivo de aprendizaje que ellos se habían trazado; y de igual manera para percibir si su propia acción pedagógica era conducente y pertinente a las necesidades de los estudiantes.

Los datos de las observaciones presentados en la tabla 15 permitieron agruparlos por categorías, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 15.

Acciones observadas que evidencian las categorías.

Categorías	Acciones observadas
<p>Los maestros diseñan actividades de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes.</p>	<p>El docente expresó a los estudiantes las actividades que realizarían durante la clase en el siguiente orden: repaso del tema de inecuaciones lineales, explicación del tema de la igualdad y taller grupal sobre lo explicado, dijo que durante la explicación iba a absolver las dudas de la clase anterior. (Observación profesor de matemáticas)</p> <p>El profesor les preguntó a los estudiantes sobre su percepción y opinión de la película “Raíces” que habían visto la clase anterior. De los 40 estudiantes 30 levantaron la mano con intenciones de participar. (Observación profesor de matemáticas)</p> <p>La profesora anunció a los estudiantes que realizarían un trabajo en grupos de 4 y que ella misma conformaría los equipos de trabajo debido a la necesidad que tenía ellos de trabajar en grupo con distintas personas. (Observación profesor de religión).</p>
<p>Los maestros evalúan su propia práctica con los estudiantes</p>	<p>6 estudiantes que dejaron de tomar nota, están dispersos, haciendo otras actividades, manipulando el celular, conversando entre ellas y desconcentrados de la actividad de clase. El profesor suspendió la clase durante 10 minutos; se acercó a ellos y les preguntó el motivo de su inatención; ellos dijeron que se habían perdido de la explicación y el profesor les explicó y los ubicó para que pudieran retomar el desarrollo de las actividades. (Observación profesor de matemáticas).</p> <p>Antes de finalizar la clase; el profesor se despidió de manera muy cordial de los estudiantes y les pregunto sobre cómo se habían sentido en la clase, si habían aprendido, 6 de ellos manifestaron su agrado y gusto por las actividades realizadas. (Observación profesor de ciencias sociales).</p> <p>Los estudiantes al inicio se mostraron apáticos y asumieron una actitud indiferente; la profesora interrumpió la lectura les pregunto el motivo de su actitud, luego de escucharlos acordaron que estarían en silencio. (Observación profesor de religión).</p> <p>La profesora finalizó la actividad y anunció que la próxima clase retomarían el tema. Antes de que los estudiantes abandonaran el salón la docente les indago si les gusto la clase; y varios de ellos manifestaron que si que había sido muy interesante y que siguiera haciendo clases así, la profesora les expreso que lo tendría en cuenta. (Observación profesor de religión).</p>

Los estudiantes se ven impactados por la práctica docente	<p>El profesor empezó a formular preguntas a los estudiantes sobre conceptos tratados en clases anteriores relacionados con el tema de inequaciones; se percibió una alta participación y las respuestas fueron dadas al unísono por la mayoría de los estudiantes. (Observación profesor de matemáticas)</p> <p>El profesor escribió una inequación en el tablero y la explicó detalladamente, todos los estudiantes escribieron en sus cuadernos; a medida que el profesor iba explicando formuló preguntas dirigidas a estudiantes en particular para ver la comprensión del procedimiento; la mayoría de estudiantes respondieron acertadamente. El profesor preguntó al grupo por la comprensión del tema a lo cual todos respondieron que habían entendido. El profesor seleccionó un estudiante para que realizara un ejercicio en el pizarrón, El estudiante realizó el ejercicio en el tablero y el profesor iba explicando al grupo los pasos realizados por él (Observación profesor de matemáticas).</p> <p>El profesor proyectó en el video beam desde su computador cuatro imágenes en este orden: un africano esclavizado, un indígena precolombino, un europeo y un hombre contemporáneo; y entre imagen e imagen le otorgó 5 minutos al grupo para que tomara nota. Todos los estudiantes se percibieron muy motivados con la actividad y trabajaron sin excepción escribiendo en el cuaderno luego de ver las imágenes de acuerdo a las explicaciones del profesor (Observación profesor de ciencias sociales).</p> <p>Los estudiantes trabajaron de manera ordenada, se evidenciaba la discusión entre los integrantes de los equipos sobre el contenido de la exposición y en torno a quien sería el expositor. Empezó un integrante de cada grupo a presentar el tema, se evidenciaba que los estudiantes expresaban vivencias personales de sus propias familias. (Observación profesor de religión).</p>
---	---

Las dimensiones analizadas se enfocan en la reflexión del profesor desde dos aspectos; por un lado desde los elementos en los cuales el profesor centra su reflexión, y por otro; el impacto de ese asunto en su labor pedagógica. En la primera dimensión las categorías muestran que el proceso reflexivo del maestro incluye tanto al estudiante y su contexto como a su propia praxis pedagógica. Y la segunda dimensión muestra mediante las categorías que la

materialización de la reflexión docente se evidencia en el diseño de actividades acordes a la realidad de los estudiantes y al aprendizaje efectivo de éstos.

Capítulo 5. Conclusiones

Este estudio se gestó con la intención de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿En qué reflexionan los docentes? y ¿Cómo influye la reflexión docente en su práctica?; para indagar cómo la reflexión sobre la práctica de los docentes de secundaria modifica los procesos de enseñanza y aprendizaje que ellos adelantan, se efectuaron entrevistas no estructuradas y observaciones no participantes como forma de obtener los datos. En el análisis de los mismos se fijaron dos dimensiones que fueron: aspectos en los cuales los docentes reflexionan; y cómo influyen las reflexiones en la prácticas docente; en ellas se incluyeron siete categorías que permitieron desarrollar cada una de las dimensiones mencionadas.

Al examinar los aspectos en los que reflexionan los profesores, se pudo establecer que los maestros consideraron importante que tanto el diseño como la ejecución de sus actividades pedagógicas tuvieran relación con el contexto social en el que se encuentran los estudiantes; esto es, uno de los aspectos en el que piensan los profesores al momento de abordar su labor de enseñanza es darle respuesta de manera efectiva a las situaciones sociales en las que viven los estudiantes. Los profesores durante su acción buscaron otorgarles a los estudiantes elementos para afrontar las condiciones adversas que afrontan en su cotidianidad. Consideraron los docentes que los contenidos de enseñanza no pueden estar distantes de la realidad que atraviesa la vida de los estudiantes. Por tal razón, los maestros siempre adecuaron los contenidos de enseñanza para hacerlos cercanos conceptual y fácticamente a los estudiantes.

Las necesidades e intereses de los estudiantes fueron otros dos elementos que estuvieron incluidos en las reflexiones de los docentes sobre su labor. El conocimiento real de los estudiantes por parte de los maestros fue necesario para la planeación, diseño y ejecución de las actividades áulicas. Previo, durante y posterior a la clase los profesores tuvieron en cuenta lo que piensan los estudiantes sobre la relación de las actividades con su vida. Esto le permitió a los docente valorar como coherentes las actividades planteadas a los estudiantes, y en ese sentido decidir si era pertinente mantenerlas o modificarlas a fin de la obtención de los objetivos de aprendizaje.

De igual manera, los maestros reflexionaron sobre su propio quehacer; se autoevaluaron partiendo de la concepción y percepción que los estudiantes emitieron sobre sus actividades; y de acuerdo a los resultados que ellos percibieron sobre la efectividad de su labor. Este proceso fue importante para mejorar y ajustar el proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto de los estudiantes y en consecuencia hacerlo más efectivo.

Por ser la finalidad del proceso pedagógico el aprendizaje de los estudiantes fue un aspecto primordial en el análisis que los profesores hicieron de su labor; éste se constituyó en un punto de constante reflexión de los maestros. Dicho proceso generó que los docentes emplearan metodologías y estrategias que provocaran el aprendizaje efectivo en los estudiantes al igual que un cambio positivo en su conducta.

En este sentido, la reflexión de los profesores estuvo fundamentada en el estudiante, en el contexto en el que éste se desenvuelve, y en su propia praxis. Estos procesos reflexivos

servieron para direccionar la práctica pedagógica y ajustarla a las condiciones de los estudiantes a fin de hacer más significativo el aprendizaje.

Hay que agregar, que los profesores consideraron la reflexión como un asunto inherente a su labor que conlleva el constante mejoramiento de la misma. En ese sentido, se concluyó tal como lo plantea Schön (1992) que una práctica desprovista de reflexión torna la acción repetitiva, monótona y automatizada; y en el caso del maestro lo hace ineficaz e incapaz de impactar positivamente a sus estudiantes.

Por otro lado, un aspecto que fue objeto de esta investigación fue el impacto que tuvieron las reflexiones de los docentes en su propia práctica. La reflexión fue entendida por los profesores como un proceso interno de pensamiento en el cual se analizan todas las situaciones que tienen que ver con su labor. Sin embargo, esa reflexión sólo tiene importancia en cuanto trasciende de ser un proceso de pensamiento del docente e impacta el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende la formación de los estudiantes.

Por lo tanto, los profesores partieron de incluir el resultado de su reflexión en el diseño de las actividades a realizar con sus estudiantes. Previamente a la clase el profesor prepara su práctica con la finalidad de que se produzca un efectivo aprendizaje en los estudiantes con base a lo que ellos requieren aprender de acuerdo a sus necesidades, intereses y a su contexto. Lo anterior implicó tener un conocimiento amplio sobre los estudiantes que permitió responder a sus necesidades e intereses desde las actividades y contenidos propuestos por el profesor.

Los estudiantes como destinatarios del proceso de enseñanza – aprendizaje son el centro de la reflexión y la acción del docente. En ese sentido, los profesores expresaron que la evaluación o análisis que hacen sobre las clases conjuntamente con los estudiantes permite llegar a acuerdos y consensos sobre las metodologías y contenidos que favorezcan tanto el aprendizaje como la misma labor del docente. Así entonces; en las observaciones no participantes de las clases, se apreció que los profesores al finalizar las actividades entablaron un diálogo con los estudiantes sobre la percepción de las actividades y la metodología empleada; de ellos se desprendieron acciones consistentes en mantener la práctica pedagógica cuando los estudiantes y profesores coincidían en su efectividad y conducencia. Todo el proceso reflexivo que adelantaron los profesores se materializó finalmente en el impacto que tuvieron los estudiantes, tanto en su aprendizaje como en la forma en que asumieron su realidad a partir de él. Las actividades de aprendizaje tuvieron coherencia con el contexto de los estudiantes; al igual que con sus intereses y necesidades por tal razón, ellas generaron un cambio conductual y en la estructura cognitiva de ellos. De igual manera, la actitud positiva y la motivación se manifestó en los estudiantes durante y después de las actividades llevadas a cabo por los profesores, porque ella guardó relación con su vida y cotidianidad.

La relación interpersonal que los profesores tienen con los estudiantes fue muy importante para que los objetivos de aprendizaje se pudieran alcanzar. En las observaciones no participantes a las clases se apreció que los profesores previo, durante y después de las mismas establecieron un diálogo con los estudiantes que permitió respectivamente, prepararlos y disponerlos para las actividades; mantener o componer la acción pedagógica durante la ejecución dependiendo del impacto sobre los estudiantes; y hacer lo propio hacia el futuro

cuando una vez finalizada se evidencié del dialogo con ellos que no se lograron los propósitos formativos.

Las entrevistas no estructuradas y las observaciones no participantes de que fueron objeto los profesores y sus clases respectivamente guardaron concordancia; toda vez que, lo expresado por ellos durante las entrevistas se evidenció en las situaciones áulicas apreciadas. Los profesores manifestaron de manera general en las entrevistas la importancia que le daban a la reflexión sobre todos los asuntos relacionados con los estudiantes, a fin de vincularlos a su práctica pedagógica; de esa manera en las observaciones no participantes se apreció que los profesores tenían un conocimiento general de los estudiantes que les permitió ajustarles, acercarlos y contextualizarles los contenidos y actividades de aprendizaje.

Partiendo de los resultados del presente estudio se recomienda la realización de las siguientes investigaciones a futuro que permitirán la comprensión y el desarrollo ulterior de este tema.

-Estudiar sobre los procesos de reflexión colectiva que adelantan los profesores de secundaria sobre su práctica pedagógica y el impacto de este proceso en su labor.

-Indagar sobre como los currículos institucionales vinculan los resultados de las reflexiones de los docentes.

-Investigar la contextualización de los contenidos y actividades pedagógicas dirigidas a los estudiantes con su entorno social.

-Averiguar sobre el utilidad de los contenidos que aprenden los estudiantes en su vida cotidiana y en su contexto.

-Investigar en torno a los procesos y estrategias que utilizan los profesores para el conocimiento del contexto, las necesidades e intereses de sus estudiantes.

-Estudiar los procesos de mejoramiento que adelantan los profesores de su labor partiendo de la evaluación de la misma que hacen con sus estudiantes.

-Indagar sobre los cambios conductuales que los estudiantes experimentan a partir de los procesos formativos en el aula.

Limitaciones

En el desarrollo de esta indagación se presentaron algunos factores que fueron limitantes que tuvieron que superarse a fin de obtener el resultado planteado en los objetivos de la investigación; ellos fueron:

-Falta de tiempo disponible de los docentes objeto del estudio para la realización de las entrevistas.

-Falta de logística e infraestructura en la institución educativa pública donde se realizó el estudio para dialogar sin interrupciones con los docentes y aplicar los instrumentos de recolección de información.

-Interferencia de las actividades extraescolares de la institución educativa con la realización de las actividades propias de este estudio.

-Interferencia del cuerpo directivo de la institución educativa en las tareas y actividades propias de la investigación.

Aún con la existencia de estas limitaciones, se logró obtener información valiosa de los participantes que permitió el desarrollo del estudio y el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Por parte de los docentes participantes hubo disposición para aportar a la información y datos que de ellos se requería en aplicación de los instrumentos de recolección de información.

Referencias

- Aguirre, M. (2011). El docente como facilitador y mediador. Recuperado de:
[http://www.educacionparatodos.com/recursos/El_docente_como_facilitador_y_mediador\(Myriam_Aguirre\).pdf](http://www.educacionparatodos.com/recursos/El_docente_como_facilitador_y_mediador(Myriam_Aguirre).pdf)
- Aldamiz, M; Alsinet, J; Bassedas, E; Masalles, J; Masalles, J, Masip, M; Muñoz, E; y otros. (2005); *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Madrid, España: Publicaciones Grao.
- Arbesú, M y García, E. (2013). El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(2), 88-108. Recuperado de:
http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol6_2/REFIEDU_6_2_3.pdf
- Arnaiz, P. (s/f). Curriculum y atención a la diversidad. Recuperado de:
<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Cánovas, C. (2007). Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-19. Recuperado de:
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/reflexion.pdf
- Cassis, A. (2010) Docente Reflexivo. *Journal Bolivariano de Ciencias*, 7(21), 17-25. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-89362010000300005&lng=en&nrm=iso

- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Day, C (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid, España: Narcea Editores.
- Day, C. (2006). *Formar docente: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea Editores.
- Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España: Wolters Kluwers S.A.
- Erazo-Jiménez, M. (2009) Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos* 33 (133), 114 -133.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 12(2), 47-74. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219004.pdf>
- Esteve, J; Zarazaga, S; y Franco, J. (2005). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring a New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist* 34 (10) 906-911.
- Flores, M. (2011). *Apuntes de Metodología de Investigación Cualitativa*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Gaete, M (2011) Acciones docentes: Saberes en pugna. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 10 (20), 15–34.
- Gimeno, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A (1998) Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre la planificación al pensamiento crítico. *Journal for the Study of Education and Development*, 42, p. 37-64. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Revista Educar* 30, 57-67
- Imbernón, F. (1994). *La formación profesional y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una cultura profesional*. Madrid, España: Publicaciones Grao.
- Jiménez, A y García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía* 52 (233), 105-122.
- Jiménez, J. (2010). La práctica reflexiva escritural. Una experiencia con docentes de la asignatura práctica pedagógica de una facultad de educación física. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1241/1/edu65.pdf>
- López, B y Basto, S. (2009). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores* 13 (2), 275-291.
- Macchiarola, V. (2006). El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamientos para estudiantes y profesionales*. México: Qual Institute Press

- Murillo, P. (2006). La función docente en la sociedad actual. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/2a.pdf>
- Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ojeda, M. y Núñez, C. (s/f). El trabajo docente del profesor de secundaria en contextos escolares y sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores. Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/revista1/archivos/pub_1/ojeda_nunez_rev1.pdf
- Ozonas, L. & Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. (pp. 198-203). Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf>
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: Diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 29 (12, 2), 15-18.
- Parada, S; Figueras, O; Pluvinage, F. (2011). Un modelo para ayudar a los profesores a reflexionar sobre la actividad matemática que promueven en sus clases. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 85-102. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/8695/8008>
- Paz, O. (1993). El profesor como gestor de su práctica docente. Recuperado de: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003312195532fi6.pdf>
- Pérez, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural Aplicaciones Prácticas*. Madrid, España: Narcea.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid, España: Publicaciones Grao.
- Pozo, J. (2006). *Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid, España: Publicaciones Grao.
- Rodríguez, A; Esteban, R; Aranda, R; Blanchard, M; Domínguez, C; González, P; Romero, P; y otros (2011). Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_15.pdf
- Roma, J. (2007). La reflexión como eje central del desarrollo profesional. *Educación médica. Scientific electronic library online*, 10(1), 32-38. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4321/S1575-18132007000100005>
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Recuperado de: http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Argentina: Paídos Educador
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivo*. Buenos Aires, Argentina: Paídos Educador
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo Del Currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tardif, F. (2004). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2002). *Fundamentos de Investigación Educativa*. (2012.). México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paídos Educador.

- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid, España: Narcea Editores.
- Villalobos, J y Cabrera, C (2009) Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 14, 139-166.
- Westbrook, R. (1999). John Dewey. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf
- Wong, L. (2008). La metodología de enseñanza reflexiva vista en el trabajo de cuatro profesores de EFL. Recuperado de: <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/255/1/88030.pdf>
- Zabala, A. (2007). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar*. Madrid, España: Publicaciones Grao.

APENDICES

Apéndice A: Observación a clases de los profesores

OBSERVACIÓN CLASE DEL MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES

El investigador se encontraba previamente en el aula de clase antes del ingreso de los estudiantes; el profesor conocía los pormenores de la observación no participante y no estructurada que se realizaría. El salón era amplio contaba con 45 sillas universitarias, adecuada iluminación y ventilación, un video beam, una pizarra y estaba ambientado con retratos de personalidades históricas.

Los alumnos llegaron al salón a las 6:35 a.m. y se ubicaron en las sillas; la clase tenía 40 estudiantes entre 14 y 16 años del grado noveno. El profesor saludó de manera muy cordial a los estudiantes y expresó el motivo de la presencia del investigador en el aula; los estudiantes respondieron comedidamente al saludo. Luego el profesor se sentó en una silla universitaria al frente del grupo y les preguntó a los estudiantes sobre su percepción y opinión de la película “Raíces” que habían visto la clase anterior. De los 40 estudiantes 30 levantaron la mano con intenciones de participar; el profesor empezó a conceder el uso de la palabra en forma ordenada y antes de que hablara el primer estudiante manifestó que: “iban a escuchar cada opinión porque lo que pensaba cada uno era muy importante y merecía ser escuchado con atención”.

De 6:40 a.m. a 7:05 a.m. 15 los estudiantes emitieron su opinión sobre la película

“Raíces” de manera libre; luego de cada comentario el profesor valoró cada aporte y felicitó a cada estudiante por su percepción. Durante ese lapso los estudiantes escucharon con atención lo que manifestaban sus compañeros y el profesor. Todos se percibían atentos.

A las 7:10 p.m. el profesor hizo un comentario al grupo sobre los aportes de quienes participaron; expresó que el tema de la película era: “La esclavización de africanos durante la conquista de América” El profesor expresó a los estudiantes la importancia de valorar la diferencia y no buscar pasar por encima de los demás.

A las 7:15 a.m. el profesor asignó a los estudiantes una tarea para la siguiente clase, consistente en consultar si en la sociedad actual se presentaba la esclavitud y les recomendó unas páginas web donde había información al respecto. Todos los estudiantes tomaron nota de la actividad y se aprestaron a lo que el profesor iba a proponer para realizar en la clase.

A las 7:20 a.m. el profesor anunció a los estudiantes que harían una actividad que él evaluaría; explicó que en la pantalla del video beam observarían unas imágenes y que debían escribir de cada una cinco líneas con todo lo que supieran de ellas. Un estudiante preguntó si podía escribir cualquier información; y el profesor de manera muy comedida expresó lo siguiente que “podía escribir todo lo que se te ocurra en la cabeza o te imagines de la imagen que vas a ver”.

De 7:25 a.m. a 7:45 a.m. el profesor proyectó en el video beam desde su computador Cuatro imágenes en este orden: un africano esclavizado, un indígena precolombino, un europeo y un hombre contemporáneo; y entre imagen e imagen le otorgó 5 minutos al grupo para que tomara nota. Todos los estudiantes se percibieron muy motivados con la actividad y

trabajaron sin excepción escribiendo en el cuaderno luego de ver las imágenes; algunos pidieron más tiempo al profesor para complementar sus escritos.

A las 7:45 a.m. el profesor preguntó a los estudiantes quienes querían leer sus reflexiones; diez levantaron las mano; él seleccionó dos e inmediatamente ellos leyeron y todo el grupo escucho en silencio.

A las 7:55 a.m. el profesor dijo que recogería los cuadernos de todos para leer esas reflexiones y que se los entregaría al día siguiente con un comentario y con la calificación. Todos los estudiantes dejaron su cuaderno sobre el escritorio del profesor.

A las 8:00 a.m. la clase finalizó; el profesor se despidió de manera muy cordial de los estudiantes y les pregunto sobre cómo se habían sentido en la clase; ellos manifestaron su agrado y gusto por las actividades realizadas.

OBSERVACIÓN CLASE DE LA MASESTRA DE RELIGIÓN

Momentos previos a la iniciación de la clase el investigador se encontraba en el salón junto a la profesora de religión, los estudiantes de igual manera porque la clase que precedía a religión era en la misma aula. La profesora inició la clase a las 10: 35 a.m. con un saludo a los estudiantes y les expresó la razón de la presencia del investigador en la clase.

A las 10:40 a.m. continuó la profesora con una oración de carácter religioso, los estudiantes estuvieron en silencio durante ese momento; la profesora pidió en su oración porque la clase fuera un momento de aprendizaje para todos. Una vez terminada la oración la profesora leyó una reflexión basada en el amor por la familia; los estudiantes al

inició se mostraron apáticos y asumieron una actitud indiferente; la profesora interrumpió la lectura e indicó la importancia de la misma, manifestó que durante la clase se hablaría de la importancia de la familia en el desarrollo de la persona. Los estudiantes permanecieron en silencio y escucharon la lectura con atención.

A las 10:55 a.m. la profesora indagó a los estudiantes por la moraleja o enseñanza que les había dejado la lectura; de los 35 estudiantes; 20 levantaron la mano para participar; la profesora seleccionó tres de ellos quienes manifestaron sus ideas respecto de la lectura, la profesora las complementó y felicitó a los estudiante por sus aportes luego de que cada uno terminaba.

A las 11:05 la profesora anunció a los estudiantes que realizarían un trabajo en grupos de 4 y que ella misma conformaría los equipos de trabajo. Los estudiantes se molestaron porque ellos mismos querían conformar los equipos. La profesora pidió silencio y una vez lo obtuvo, explicó a los estudiantes que la razón por la que ella conformaría los grupos es que quería que conocieran a otros compañeros, que se relacionaran con diferentes personas; expresó que es muy importante tener relaciones y compartir con todos los compañeros del grupo y no solamente con uno o dos. Una vez la profesora argumentó a los estudiantes las razones, ellos accedieron a que fuera ella quien distribuyera los grupos.

A las 11:15 a.m. la profesora leyó los integrantes de cada grupo y los estudiantes se reunieron de acuerdo a esa información. Posteriormente le entregó a cada grupo un valor entre los que estaban: la unión, la solidaridad, el respeto, la sinceridad, el amor, el perdón entre otros; y cada equipo de trabajo debía exponer a todo el grupo la forma en que ese valor podía evidenciarse en la familia. La profesora concedió 15 minutos para que los equipos prepararan y organizaran la exposición. Los estudiantes trabajaron de

manera ordenada, se evidenciaba la discusión entre los integrantes de los equipos sobre el contenido de la exposición y en torno a quien sería el expositor.

A las 11:35 a.m. la profesora suspendió el trabajo de los equipos y dijo que empezarían a presentar el tema. Los estudiantes de los equipos de trabajo pidieron a la profesora que los dejara exponer en primer lugar; ante eso la profesora seleccionó en orden de ubicación de derecha a izquierda en el salón de clases para que iniciaran a exponer. Antes de iniciar la profesora manifestó que todos debían poner mucha atención porque la próxima clase se iban a retomar las ideas expresadas por cada equipo.

A las 11:40 a.m. empezó un integrante de cada grupo a presentar el tema, se evidenciaba que los estudiantes expresaban vivencias personales de sus propias familias. La profesora restringió el tiempo de cada exposición y les manifestó que era una presentación general y que todos debían participar y que la siguiente clase hablarían del tema en extenso. Todos los equipos realizaron su exposición, la disciplina y el comportamiento de los estudiantes fue adecuado para efectuar la actividad; hubo actitud de escucha y los estudiantes prestaron atención a sus compañeros.

A las 12:00 m la profesora finalizó la actividad y anunció que la próxima clase retomarían el tema. Antes de que los estudiantes abandonaran el salón la docente les indago si les gusto la clase; y varios de ellos manifestaron que si que había sido muy interesante y le agradecieron, la profesora les pidió detalles al respecto.

OBSERVACIÓN CLASE DEL MAESTRO DE MATEMÁTICAS

A las 7:30 a.m. el investigador inició la observación no participativa y no

estructurada sobre la clase de matemática del grado undécimo; el salón contaba con 42 estudiantes entre 15 y 17 años; y estaba dispuesto con mesas de trabajo individuales en 7 filas con 6 mesas cada una; el salón estaba limpio y organizado, contaba con buena iluminación y una decoración alusiva a las matemáticas.

Los estudiantes terminaron de ubicarse en sus respectivas mesas de trabajo a las 7:35

a.m. en ese momento el profesor los saludó muy cordialmente y estos respondieron de igual manera. El docente expresó a los estudiantes las actividades que realizarían durante la clase en el siguiente orden: repaso del tema de inecuaciones lineales, explicación del tema de la igualdad y taller grupal sobre lo explicado; el profesor les explicó de igual manera a los estudiantes en qué contexto de su vida podían aplicar los conocimientos que iban a aprender.

A las 7:40 a.m. el profesor empezó a formular preguntas a los estudiantes sobre conceptos tratados en clases anteriores relacionados con el tema de inecuaciones; se percibió una alta participación y las respuestas fueron dadas al unísono por la mayoría de los estudiantes. El profesor los felicitó por la comprensión del tema y manifestó que era evidente que: “habían trabajado los temas en sus casas”. e hizo una reflexión corta sobre la importancia de repasar los temas que se ven en clase para que haya un verdadero aprendizaje.

A las 7:50 a.m. el profesor escribió una inecuación en el tablero y la explicó detalladamente, todos los estudiantes escribieron en sus cuadernos; a medida que el profesor iba explicando formuló preguntas dirigidas a estudiantes en particular para ver la comprensión del procedimiento; la mayoría de estudiantes respondieron acertadamente y en los pocos casos que las respuestas no eran adecuadas el profesor retomó la explicación y al finalizar preguntó a los estudiantes por su comprensión. Les expresó muy reiteradamente a

los estudiantes que no se quedaran con dudas, que manifestaran cuando no entendieran que las dudas tenían que ser absueltas en clase para que todos avanzaran.

A las 8:05 a.m. 6 estudiantes que dejaron de tomar nota, estaban dispersos, haciendo otras actividades, manipulando el celular, conversando entre ellas y desconcentrados de la actividad de clase; el profesor suspendió de inmediato la clase durante 10 minutos y conversó con los estudiantes, reclamó silencio y atención de los estudiantes que no se encontraban atentos; y se acercó a ellos para preguntarles el motivo de su inatención.

El profesor manifestó al grupo que algunos estudiantes estaban dispersos por no comprender la temática que se estaba explicando; entonces procedió a retomar desde el inicio la explicación poniendo otros ejemplos y haciendo mucho énfasis sobre la aplicabilidad que le podían dar a la temática en la vida práctica. De cada caso que explicaba el profesor indagaba a los estudiantes que le manifestaron falta de comprensión del tema sobre si estaban aprendiendo; todos durante la nueva explicación expresaron que esa vez si estaban entendiendo con los ejemplos que el profesor estaba explicando. El profesor continuó con ejemplos para aplicar formulas matemáticas donde las personas o cosas de los casos eran cercanas a los estudiantes.

A las 8:25 a.m. el profesor continuó la clase anunciando una nuevo actividad; y procedió a contextualizar a los estudiantes en el tema de igualdades, les explicó en que situaciones matemáticas de su cotidianidad eran utilizadas; mientras explicaba los estudiantes se veían atentos y concentrados. El profesor explicaba el tema y preguntaba permanentemente a los estudiantes por su comprensión.

En el tablero el profesor escribió 4 ejercicios matemáticos del tema de igualdades y los

relacionó con temas vistos anteriormente; los resolvió con la ayuda de los estudiantes, constantemente preguntaba sobre el procedimiento que realizaba y las respuestas siempre eran dadas por casi la generalidad de los estudiantes. Los estudiantes se percibían muy conectados y concentrados en la explicación, y además la mayoría formulaban preguntas al profesor sobre el procedimiento que él realizaba que eran resueltas por él y por otros estudiantes.

El profesor sacó al tablero dos de los estudiantes que manifestaron su falta de comprensión y que estaban dispersos durante la clase; y les dijo que con la ayuda de todos los compañeros iban a realizar cada uno un ejercicio. Les fijó un ejercicio y cada uno empezó a elaborarlo y cuando incurrían en errores, el profesor le preguntaba a otro estudiante para que corrigiera; finalmente los estudiantes terminaron los ejercicios y el profesor los felicitó por su buen desempeño; en ese momento hizo una reflexión en la cual enfatizó en las capacidades que todos tienen para aprender los temas matemáticos.

A las 8:45 a.m. el profesor preguntó al grupo por la comprensión del tema a lo cual todos respondieron que habían entendido. El profesor seleccionó un estudiante para que realizara un ejercicio en el pizarrón, El estudiante realizó el ejercicio en el tablero y el profesor iba explicando al grupo los pasos realizados por él; cuando el estudiante terminó satisfactoriamente el ejercicio el profesor lo felicitó y lo puso como ejemplo al grupo.

A las 8:50 a.m. el profesor anunció que estaba muy contento con el trabajo del grupo y que la próxima clase se realizaría un taller grupal en donde habría un aprendizaje colaborativo. El profesor le manifestó al grupo de manera muy enfática que era muy importante que preguntaran al profesor sobre lo que no entendieran para que la clase fuera más participativa y todos aprendieran de las dudas de los otros. El profesor les asignó a los estudiantes dos

ecuaciones y dijo que las realizaran en parejas para que las socializaran al inicio de la siguiente clase

A las 9:00 a.m. finaliza la clase; y el profesor se despidió de manera muy cordial del grupo y les expresó que continuaría resolviendo dudas la próxima clase y que esa era el objetivo del taller que realizarían. El profesor se acercó a los estudiantes que se mostraron desatentos durante parte de la clase y les preguntó sobre cómo se habían sentido, sobre la clase, sobre su aprendizaje; y los estudiantes dijeron que se habían perdido en la explicación y por eso no estaban concentrados; el profesor les expresó que estaría más atento de la comprensión de ellos durante las explicaciones y les solicitó que preguntaran inmediatamente cuando tuvieran dudas; a lo que ellos asintieron.

Apéndice B: Transcripción de entrevistas a profesores

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA MAESTRA DE RELIGIÓN

Grado y área al que pertenece: Secundaria – Religión	Hora de entrevista y fecha de aplicación: 09:30 a.m. - 13/08/2013
---	--

-SALUDO

-INDICACIONES: -Responder abiertamente,

-Evitar respuesta de sí o no.

-Más que una entrevista es un diálogo.

-Puede hablar libremente que la entrevista es solo para finalidades académicas de la investigación

-PREGUNTAS

1. ¿Qué estudios ha realizado?

Yo soy Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica del Norte; y actualmente me encuentro cursando una Maestría en Educación con énfasis en cultura y pedagogía de los derechos humanos.

2. ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia?

En la docencia llevo 14 años.

3. ¿Qué lo motivo dedicarse a la docencia?

Yo nunca pensé en ser maestra, por mi situación personal que fui religiosa siempre pensé en pertenecer a una comunidad religiosa donde hubiera misiones, es decir trabajar con la gente, siempre me motivo el trabajo con las personas. Las hermanas me vieron actitudes para trabajar como docentes y ellas me matricularon en la Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas; y una vez empecé a estudiar le cogí amor a esta profesión y a trabajar con los muchachos.

4. ¿Qué significa para Usted ser docente?

Ser docente significa ser guía, ser conductor de un proceso, es acompañar, comprometerme con lo que yo hago y hacerlo con pasión siempre buscando que los estudiantes aprendan y sean mejores personas. Si yo no fuera docente no me imagino desempeñando otra profesión.

5. ¿Cómo describe un día de su trabajo?

Para mi todos los días de trabajo son un reto, son días de estar atenta a lo que los muchachos traen a lo que ellos tienen para compartirme; siempre he pensado que ellos tienen mucho para darme y yo aprendo mucho de lo que hago con ellos, del compartir con ellos y sus inquietudes que siempre me llevan a aprender y mejorar lo que hago; porque tengo la posibilidad de analizar como los muchachos en cierto modo son unos niños aunque sus

circunstancias sociales sean complejas; pero sus inquietudes son como las mismas, lo que los cuestiona, lo que los preocupa, lo que los favorece y desfavorece en cierto modo es lo mismo.

6. ¿Qué implica para usted el trabajo del docente en el aula?

Ser docente para mí implica una responsabilidad muy grande porque tengo grupos de 36 y de 50 y siempre tengo que estar pensando en cómo hago que todos ellos aprendan. Para mí implica un compromiso muy fuerte porque yo siempre he pensado que yo puedo ser un transformador de la sociedad; cuando me decían en el colegio que yo era el futuro del mañana yo hago que los estudiantes vean eso; por tal razón yo considero que desde mi aula de clase puedo cambiar la sociedad y puedo cambiar el mundo, porque si cambio 40 mentalidades, otras 36 y así sucesivamente por cada grupo son muchísimas familias en potencia que van a ser suficiente. Pero si hay 10 o 15 que se lleven algo de lo que yo les trato de inculcar es excelente, por tanto eso implica una gran responsabilidad.

7. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?

En ciertos momentos tengo que utilizar una metodología de trabajo a veces magistral porque tengo que explicar, pero esa explicación incluye la participación de los estudiantes y que hagan parte de la reflexión y explicación del tema. Normalmente los estudiantes participan con sus inquietudes, sus necesidades y pasa que empiezo hablando o explicando un tema y termino hablando de otro; pero con la intención de darle respuesta a lo que ellos traen. De igual manera, implemento el trabajo en equipo, el trabajo en parejas, trabajamos en metodología de exposiciones, hacemos trabajos grupales de reflexión; he implementado un trabajo con la carpeta para enseñarles a ellos a ser ordenados y a que escriban que son sus

falencias; yo pienso que no es solamente la formación en mi área sino una brindarles una formación integral.

8. ¿Cómo diseña o planea una clase?

Como yo imparto clases en todos los grados de la secundaria yo tengo un preparador de clase; y aunque muchos dicen que eso está pasado de moda, igual yo lo hago por orden para saber por dónde voy y que dinámica estoy manejando con cada grupo. Entonces yo cojo el cuaderno y pongo séptimo y miro ese grado y el tema en el que vamos según el programa; entonces pienso de acuerdo a las particularidades del grupo y planeo e incluyo las actividades que vamos a realizar y que sé que llevaran a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje; y eso mismo hago con todos los grupos. Siempre explico muy bien la actividad de acuerdo a si la clase va ser lúdica, magistral; esa metodología me sirve para llevar el control de lo que hago y para no perder el hilo de lo que voy haciendo con los grupos y para poder posteriormente ejercer el control sobre mis clases evaluando las actividades que realice. Cuando planeo una clase tengo en cuenta siempre los intereses de los estudiantes; trato de incluir actividades que ellos me dicen que les gustan realizar en mis clases. Es muy importante mantener motivados los estudiantes y eso tiene que ver con tenerlos en cuenta en el diseño de las clases.

9. ¿Para Usted que es reflexionar?

Es interpretar las acciones propias y la de los demás; por ejemplo yo voy a los séptimos que se comportan muy diferente a los grados decimos por la cuestión de la edad y la madurez; y permanentemente reflexiono sobre su avance en cuanto a su conocimiento y comportamiento

y veo que la acción educativa si influye en ellos. Por ejemplo mirar un estudiante que está triste en clase y le pregunto ¿qué te pasa? Todo eso motivo de reflexión, lo que ellos manifiestan con su cuerpo, expresiones y palabras. Por eso; en los grados séptimos realizó actividades más de grupales que es la forma en que ellos trabajan adecuadamente y aprenden; por el contrario con los grados superiores de decimo y undécimo la metodología expositiva impacta mucho más por que ellos quieren un discurso convincente. Por ejemplo en estos días me encontré con una niña estudiante que se corto ella misma una mano, yo la llame en clase porque para mi es motivo de reflexión todo lo que ocurra con un estudiante; al cuestionarla ella me dijo que no quería contarme que le pasaba porque era su vida personal entonces yo la oriente y le dije que había que querer el cuerpo, que una persona que se quiere no hace eso; y a los días ella me busco y me manifestó que mi orientación le había hecho pensar de otra manera. Entonces para mi es motivo de reflexión y análisis todo lo que yo veo en ellos.

10. ¿Usted reflexiona sobre su práctica docente?

Si lo hago permanentemente.

11. ¿Qué tipo de abstracción o reflexión hace acerca de su quehacer como docente?

Como Profesora de Religión siempre reflexiono en torno a cómo mi área puede ser actualizada conforme al contexto de hoy; porque pienso que los profesores de religión tenemos un reto muy grande, pienso que esta es una materia que humaniza, porque básicamente lo que se aprende en religión es a ser una buena persona que se compromete a transforma a partir de su creencia. Entonces a mi no me interesa la religión que tengan los estudiantes; entonces mi reflexión va dirigida a que los estudiantes reflexiones sobre su ser

como personas y como viven su espiritualidad independientemente de lo que crean. Y entender que se puede compartir con otro independientemente de lo que se crea.

12. ¿Hay espacios de reflexión colectiva sobre el trabajo pedagógico que adelantan los docentes en la institución?

No; esa es una falencia del Colegio. En reuniones de profesores se ventilan y se exponen las situaciones de los estudiantes pero no se hace una reflexión en torno a cada caso. No se hace la reflexión con el objetivo de responder desde el currículo a las necesidades que crea el medio ambiente. Hace mucha falta que los docentes se reúnan para analizar la pertinencia y conducencia de los contenidos que enseñan

13. ¿De existir esos espacios como inciden ellos en la práctica individual que Usted realiza?

No existen espacios de reflexión colectiva a nivel de la institución y por ello se observa una distancia y falta de contextualización del currículo con la realidad de los estudiantes.

14. ¿En qué momentos se desarrolla esa reflexión; antes, durante o después de la clase?

Antes de la clase como ya conozco todos los grupos pienso en que como va ser la clase de acuerdo a las características de los grupos que tendré y me preparo psicológicamente para recibirlos; y pienso en cómo desarrollar las actividades en cada grupo para que aprendan teniendo en cuenta el temperamento, el comportamiento y las particularidades de cada grupo. Como todos los grupos tienen diferentes necesidades entonces mi reflexión va dirigida a cómo

responder a esas necesidades, por dónde empezar la clase para atacar esas necesidades; como puedo hacer mis clases significativas para ellos.

Durante la clase me impactan muchas cosas; a veces yo empiezo a hablar de un tema y voy descubriendo muchas cosas en los estudiantes, y ellos mismos me ayudan a hallar cosas en ellos por sus mismas preguntas y así puedo ir buscando la forma de que aprendan. A veces empiezo muy desmotivada la clase por la actitud de los muchachos pero en la medida en que empiezo a meterme en la clase en la explicación termino apasionada en lo que estoy haciendo porque voy orientando la explicación en lo que a los muchachos les interesa. A veces me decepciona mucha porque hay estudiantes que son poco reflexivos entonces hay que buscar el punto para impactarlos con lo que se hace para que sigan el hilo de la clase, y terminan ellos felices por lo que aprendieron. Por eso el reto del profesor es motivar a sus estudiantes para que ellos se involucren con lo que yo estoy diciendo y sea significativo para ellos. A veces también me decepciona que hay estudiantes superficiales muy influenciadas por el ambiente y el entorno; que hacen las cosas solo por cumplir; por esa razón hay que analizar cómo se puede intervenir desde las clases esa problemática.

Y después de las actividades reflexiono sobre el avance de los estudiantes, como mi quehacer pedagógico ha cambiado la forma en que ellos reflexionan; y concluyo en que tanto esfuerzo se ve retribuido con los cambios que se aprecian en los estudiantes. Se ven los resultados del proceso y los estudiantes los manifiestan cuando expresan que se sienten felices en mi clase y que aprenden mucho. Al inicio del proceso es muy duro mientras una va conociendo los estudiantes para ser pertinente con las clases.

15. ¿Qué aspectos relacionados con los estudiantes, el ambiente escolar, el entorno social y las condiciones en que desempeña su trabajo tiene en cuenta en su reflexión?

Pienso que ellos son el potencial del futuro y del futuro inmediato. Sobre el ambiente escolar me preocupa el bajo sentido de pertenencia que los estudiantes tienen por las cosas de la institución, los estudiantes no valoran mucho y eso debe llevarnos a los maestros a comprometernos y dedicarnos más a los muchachos para crear en ellos una cultura de cuidado.

Respecto al entorno social yo les hablo mucho a los estudiantes de no ser uno más del montón; me preocupa mucho el vocabulario de los estudiantes, la forma en que se tratan con palabras soeces. Yo quiero que mis estudiantes se diferencien de los jóvenes de la calle, de los que están consumiendo droga, los que están en la criminalidad. La acción del profesor tiene que hacer los estudiantes más cultos, más autónomos e inteligentes para tomar decisiones.

El aspecto socioeconómico en el cual se desenvuelve el estudiante, las posibles dificultades que tiene el estudiante, su entorno social es fundamental para llegar a y entender el contexto en el que se desarrolla el mismo y poder intervenir desde el aula.

16. ¿En qué medida considera que la experiencia docente incide en la calidad de los procesos de enseñanza? O ¿Cree que no tiene incidencia alguna la calidad de los procesos de enseñanza?

El que tiene el ser de docente por dentro eso es innegable así no tenga ninguna experiencia, el hecho de que yo quiera y ame lo que estoy haciendo eso es suficiente para tener unos buenos resultados. Para ser un buen docente es sentirlo adentro. De todas maneras la

experiencia es un factor importante y aporta a la calidad docente porque cuando uno sale de la universidad tiene un cumulo de conocimientos teóricos que a veces no son aplicables a la realidad. Yo puedo tener 10 años de docente o más pero si no tengo pasión por lo que hago no seré un buen docente y sólo me interesará recibir un salario. La forma de llevar los procesos, los documentos es algo que aporta la experiencia.

17. ¿En qué medida la reflexión sobre su práctica ha mejorado la calidad de su trabajo como docente?

Me ha mejorado porque cuando yo reflexiono sobre mi quehacer docente, yo digo esto me funciono con un grupo con el otro no me funciono, entonces tengo que buscarme otra forma de llegarle a los muchachos. Es importante reflexionar sobre el comportamiento de los estudiantes para poder establecer estrategias acordes con el nivel, los intereses y el contexto de los estudiantes.

18. ¿Cómo sistematiza Usted los resultados de la reflexión?

Lo hago en mi planeador personal; donde escribo todo lo relacionado con mi reflexión previa y posterior a la clase y al grupo.

19. ¿De qué manera incide la reflexión que Usted realiza en su acción en el aula?

Desde los temas que yo desarrollo en cada nivel ataco las problemáticas de mis estudiantes; por ejemplo en el grado séptimo la familia, se trabaja el sentido de pertenencia por la familia; en octavo la comunidad, se trabaja mi sentido de pertenencia y que aporta el estudiante a la comunidad a la cual pertenece, de igual manera como trata y se relaciona con

las personas de su entorno. Yo trato de que mi acción pedagógica se dirija a que el estudiante piense en su realidad y pueda intervenirla. Hay que crear con los estudiantes conciencia.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA MAESTRO DE MATEMÁTICAS

Grado y área al que pertenece: Secundaria – Matemáticas	Hora de entrevista y fecha de aplicación: 10:00 a.m. - 12/08/2013
--	--

-SALUDO

-INDICACIONES: -Responder abiertamente,

-Evitar respuesta de sí o no.

-Más que una entrevista es un dialogo.

-Puede hablar libremente que la entrevista es solo para finalidades académicas de la investigación

-PREGUNTAS

1. ¿Qué estudios ha realizado?

Tengo como profesión economista de la Universidad Autónoma Latinoamericana, posteriormente realice una especialización en Economía Internacional en la Universidad de Medellín; y finalmente otra especialización en Finanzas Publicas en La Escuela Superior de Administración Pública. Tengo un diplomado en Pedagogía para Docentes no Pedagogos.

2. ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia?

En la docencia llevo aproximadamente 19 años; y he trabajado en Educación Media y Universitaria.

3. ¿Qué lo motivo dedicarse a la docencia?

Inicialmente mi amor por la docencia fue algo de familia porque tengo hermanos y tíos que han sido docentes; posteriormente cuando estaba en la Facultad de Economía encontré un profesor tan incompetente que me dije a mí mismo, algún día con las condiciones que tengo puedo llegar a ser mejor que este profesor; razón por la cual me oriente a la educación tratando de mostrar que es muy fácil ser docente sin necesidad de complicar a los estudiantes y dejando un gran legado en ellos.

4. ¿Qué significa para Usted ser docente?

Ser docente significa para mí ser un facilitador del proceso de aprendizaje, una persona que direcciona procesos formativos

5. ¿Cómo describe un día de su trabajo?

Al levantarme pienso positivamente, pienso en la importancia de la labor que voy a desempeñar y sobre la manera de hacerla mejor, me apresto al desarrollo de la actividad, llego con suficiente ánimo a desempeñar la labor. Llego temprano al aula de clase y cumplo con todos los parámetros de la institución

6. ¿Qué implica para usted el trabajo del docente en el aula?

El docente debe coordinar todas las actividades que se dan al interior del aula, Yo siempre propendo siempre por llevar métodos novedosos que permitan que el estudiante acceda al conocimiento de la mejor forma posible, teniendo en cuenta que ellos son muy amantes a la tecnología.

7. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?

Dentro de las estrategias de enseñanza que utilizo se destacan principalmente invitar al estudiante al proceso de aprendizaje, persuadir al estudiante de la importancia de lo que va aprender. En la parte matemática antes de incursionar en la misma se trata de ubicar al estudiante en su contexto haciéndole entender que además del conocimiento matemático debe tener una serie de conocimientos que son inherentes al proceso formativo. Yo soy muy práctico en la elaboración de ejercicios que se relacionen con la temática; siempre asigno problemas con situaciones propias de los estudiantes.

8. ¿Cómo diseña o planea una clase?

Para planear mi clase selecciono el tema y los subtemas, evalúo las competencias, siempre se le explica al estudiante para qué sirve la temática y se trata de que ellas estén relacionadas con las necesidades reales del estudiante, por qué y para que se explica y que utilidad o funcionalidad tiene la temática a tratar.

9. ¿Para Usted que es reflexionar?

Reflexionar es poner a pensar a la persona buscando alternativas diferentes respecto a las formas de enfrentarse a una situación específica.

10. ¿Usted reflexiona sobre su práctica docente?

Permanentemente realizo una autoevaluación de mi quehacer con el propósito de mejorar

11. ¿Qué tipo de abstracción o reflexión hace acerca de su quehacer como docente?

Siempre reflexiono; me autoevalúo y determino si lo que hago esta impactando a los estudiantes; y partiendo de ese análisis trato de mejorar mis practicas diarias.

12. ¿Hay espacios de reflexión colectiva sobre el trabajo pedagógico que adelantan los docentes en la institución?

Generalmente se realiza la reflexión a nivel institución se realiza en reunión general de profesores o reuniones por áreas; reflexionamos en torno a los problemas que se vienen presentando para el logro de los objetivos de los estudiantes; en que nos estamos equivocando, cómo podríamos mejorar, cómo podríamos contribuir para que los estudiantes superen sus miedos, dificultades y obstáculos en su proceso de aprendizaje.

13. ¿De existir esos espacios como inciden ellos en la práctica individual que Usted realiza?

La reflexión sobre nuestro quehacer le permite a uno evaluarse y pensar que no siempre el estudiante es el que está fallando, porque el docente desde su quehacer pedagógico puede que esté fallando y este impidiendo el acceso al conocimiento a los estudiantes. Por eso, para lograr que el estudiante aprenda hay que pensar si los contenidos y las metodologías facilitan el aprendizaje.

14. ¿En qué momentos se desarrolla esa reflexión; antes, durante o después de la clase?

Antes de la clase pienso en la estrategia metodológica mediante la cual puedo llegar más fácilmente al estudiante. Durante la clase pienso si esa estrategia que diseñé le estoy dando aplicabilidad y si el estudiante verdaderamente está entendiendo. Y después de la clase evalúo mi quehacer en el sentido de cómo el estudiante asumió el tema y si llego a los niveles de comprensión que se deseaban.

Si durante la clase la estrategia no es efectiva replanteo todo desde una parte más práctica planteando ejemplos diferentes; puede ser relacionando la temática con la vida practica para que el estudiante relacione lo que esté haciendo con su cotidianidad y pueda acceder más fácil al conocimiento.

15. ¿Qué aspectos relacionados con los estudiantes, el ambiente escolar, el entorno social y las condiciones en que desempeña su trabajo tiene en cuenta en su reflexión?

Siempre reflexiono acerca del aspecto socioeconómico en el cual se desenvuelve el estudiante y las posibles dificultades que tiene, su entorno social es fundamental para llegar a él y entender su contexto

16. ¿En qué medida considera que la experiencia docente incide en la calidad de los procesos de enseñanza? O ¿Cree que no tiene incidencia alguna la calidad de los procesos de enseñanza?

No para ser buen docente se necesita experiencia, ella se va obteniendo con el quehacer diario, y todos los días a pesar de tener mucho tiempo en esto se va aprendiendo. Hay que tener claro que la docencia es una profesión que es demasiado exigente en cuanto a lo que se tiene que aportar y no se agota en la simple trasmisión de conocimientos.

17. ¿En qué medida la reflexión sobre su práctica ha mejorado la calidad de su trabajo como docente?

En la medida que uno permite que otras personas especialmente los estudiantes analicen su quehacer pedagógico, ello permite fijar estrategias y mecanismos para mejorar debilidades que en el proceso se detectan. Normalmente después de las clases pregunto a los estudiantes sobre la clase y tengo en cuenta lo que ellos me expresan para la planeación de mis actividades.

18. ¿Cómo sistematiza Usted los resultados de la reflexión?

Los sistematizo en carteleras con el propósito de hacer una evaluación concreta sobre el desarrollo de cada uno los grupos y de mi acción sobre ellos.

19. ¿De qué manera incide la reflexión que Usted realiza en su acción en el aula?

El ambiente incide en el desempeño de los estudiantes; no es nada fácil dictar una clase en un aula donde los estudiantes no han desayunado, donde el estudiante tiene inmensas preocupaciones porque éste no se concentrara ni tendrá el entendimiento. Los estudiantes aprenden mucho matemáticas conmigo porque les hago ver lo importante que es para la vida

cotidiana; luego de cada explicación veo que los estudiantes son capaces de resolver problemas matemáticos complejos aplicando formulas vistas en clase.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES

Grado y área al que pertenece: Secundaria – Ciencias Sociales	Hora de entrevista y fecha de aplicación: 01:30 p.m. - 13/08/2013
--	--

-SALUDO

-INDICACIONES: -Responder abiertamente,

-Evitar respuesta de sí o no.

-Más que una entrevista es un dialogo.

-Puede hablar libremente que la entrevista es solo para finalidades académicas de la investigación

-PREGUNTAS

1. ¿Qué estudios ha realizado?

Yo soy Licenciado en Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

2. ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia?

En la docencia llevo 16 años.

3. ¿Qué lo motivo dedicarse a la docencia?

Yo trabajaba en otras cosas; pero siempre sentí una pasión especial por las Ciencias Sociales; me gustaba mucho la Historia y una forma de acercarme a ellas era a través de la docencia.

4. ¿Qué significa para Usted ser docente?

La docencia es una profesión extraordinaria; significa tener la oportunidad de llevarle un mensaje a los jóvenes, no solamente transmitir conocimientos sino que asuman actitudes positivas en la vida; despertarles sueños, esperanzas e ilusiones. Es maravilloso ser docente.

5. ¿Cómo describe un día de su trabajo?

Siempre antes de empezar mi jornada me ubico con los grupos a los cuales asistiré para saber que temas tengo que desarrollar, siempre trato de mirar de qué forma les puedo llegar más a cada uno de esos grupos para que aprendan efectivamente de acuerdo a sus particularidades tales como: comportamiento del grupo, necesidades, intereses y otros aspectos que yo conozco de los estudiantes

6. ¿Qué implica para usted el trabajo del docente en el aula?

En particular he entendido la educación como la oportunidad de que los estudiantes adquieran una conciencia social; en el caso mío que soy de Ciencias Sociales busco mucho que los estudiantes tengan conciencia política, que sepa dónde está y como puede dirigir su quehacer en su vida. A ellos les planteo actividades de discusión sobre temas actuales que les interesan y siempre percibo mucha participación.

7. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?

La única estrategia valida es que el educador tenga corazón y conozca sus estudiantes y que lleve a cabo las actividades de acuerdo a esos dos aspectos; esto quiere decir que tenga ese ánimo, esa buena disposición; que tenga buenas relaciones con los estudiante; que se haga creíble y querido, creo que con eso es más que suficiente para llevar a cabo un buen proceso. Pero hablando de mi forma de trabajo; en las Ciencias Sociales y teniendo en cuenta las limitaciones logísticas que tenemos, yo utilizo mucho la parte expositiva; elaboración de talleres. Conversatorios con los jóvenes siempre permitiéndoles que ellos hablen y se expresen que siempre los jóvenes son muy necesitados de tener espacios de libre expresión y dialogo.

8. ¿Cómo diseña o planea una clase?

No preparo como tal la clase, hay unas temáticas y un programa que uno trata de seguir. La experiencia, el estudio y el conocimiento de la materia y de los estudiantes me dan la posibilidad de no tener que preparar una clase sino de acudir a esos elementos para llevar a cabo mi acción pedagógica.

9. ¿Para Usted que es reflexionar?

Es preguntarse sobre algo, hacerse una pregunta sobre una palabra, sobre un tema, sobre la vida, sobre un tema filosófico.

10. ¿Usted reflexiona sobre su práctica docente?

Si. El docente es el elemento fundamental que puede ayudar a generar cambio en la sociedad. Creo que en cualquier sociedad el docente tiene la función de transformar y de

posibilitar cambios a mediano y a largo plazo para que el estudiante tenga una conciencia social para que nuestra sociedad tenga unas relaciones más justas. Los estudiantes que están en mis clases tienen muchos elementos para analizar y comprender su realidad; eso se hace evidente cuando hablas con ellos.

11. ¿Qué tipo de abstracción o reflexión hace acerca de su quehacer como docente?

Como profesor de Ciencias Sociales siempre pienso de que manera yo puedo generar en el estudiante conciencia social para no seguir reproduciendo las condiciones de injusticia y exclusión en que ellos viven; como puedo convertir a los estudiantes en verdaderos agentes transformadores de su realidad. Me cuestiono y autoevalúo de manera permanente en torno a cómo hago para que mi labor no sea mecánica y simplemente se limite a transmitir unos conocimientos descontextualizados y que no generen nada en las vidas de los estudiantes.

12. ¿Hay espacios de reflexión colectiva sobre el trabajo pedagógico que adelantan los docentes en la institución?

Da la sensación de que no existen esos espacios. Sería muy importante que se reflexionara en serio pero la educación se torna caótica donde cada uno, cada educador va haciendo lo que él considera es lo mejor para su quehacer; y el sistema propone cosas que en la práctica de nuestra realidad como tal no se puede concretar. En las reuniones de profesores se habla mucho, se habla de proyectos lejanos de la realidad de los estudiantes que nunca se concretan; y la visión generalizada es que se pierde el tiempo. Yo realmente le doy mucha importancia a la valoración que los estudiantes hacen de mi labor; por eso estoy

permanentemente dialogando con ellos sobre los contenidos y las metodologías y llegamos a consensos de cuál es la mejor forma de llevar a cabo el trabajo.

13. ¿De existir esos espacios como inciden ellos en la práctica individual que Usted realiza?

No hay ningún tipo de incidencia.

14. ¿En qué momentos se desarrolla esa reflexión; antes, durante o después de la clase?

Antes de la clase pienso en la manera que puedo hacer que el tema que se va a tratar sea asimilado y apropiado por los estudiantes; también hay unas angustias sobre los comportamientos y actitudes de los estudiantes y en particular de cada grupo, todos los grupos son distintos, entonces se piensa ¿qué debo hacer?, ¿de qué manera llego con mi presencia, con mi pensamiento a los estudiantes?, ¿Cómo lograr conectar a los estudiantes para que se aproximen a las ideas que se van a tratar?

Durante la clase tengo una ventaja; las Ciencias Sociales posibilitan mucho el dialogo, las preguntas, la contradicción de parte de los estudiantes, aclarar dudas; y en general me parecen que hay muchas distorsiones de la realidad en los jóvenes, pero mi área permite el intercambio de ideas, la posibilidad de aclarar cosas que los estudiantes no entienden; las ciencias sociales por no ser mecánicas ni preestablecidas permite interactuar más con los estudiantes y adentrarse en aspectos propios de ellos para darles respuesta.

Y después de la clase generalmente pienso en lo que se hizo y salgo satisfecho cuando los estudiantes adquirieron elementos cognitivos para tener otra visión de la realidad; y puedo impactar sus vidas de alguna manera. No salgo tan satisfecho cuando mi discurso no impactó la vida de los estudiantes porque estuvo distante de sus intereses y necesidades; y ahí la reflexión es mayor y debe generar un cambio de metodología que me acerque a los estudiantes.

15. ¿Qué aspectos relacionados con los estudiantes, el ambiente escolar, el entorno social y las condiciones en que desempeña su trabajo tiene en cuenta en su reflexión?

En todo el proceso es un aspecto fundamental tener en cuenta el contexto de los estudiantes; contrario a lo que proponen las autoridades educativas que todos los estudiantes deben de aprender lo mismo; eso es un concepto erróneo, porque el aprendizaje depende de la parte económica, social y del contexto donde los estudiantes viven e interactúan. El profesor debe tener un conocimiento muy grande de las particularidades de cada estudiantes para ayudarlo a que tenga un mejor quehacer, se puede conseguir o no pero es necesario tener ese conocimiento para que la tarea del maestro sea efectiva e impacte la vida del estudiante. No creo que sea posible que un estudiante alcance el mismo nivel de aprendizaje siendo de una clase social privilegiada en comparación a uno con enormes carencias; el maestro debe tener esas diferencias en cuenta.

16. ¿En qué medida considera que la experiencia docente incide en la calidad de los procesos de enseñanza? O ¿Cree que no tiene incidencia alguna la calidad de los procesos de enseñanza?

Puede tener elementos que sean ciertos y otros no. Un profesor de mucha experiencia puede estar cansado porque es una labor dispendiosa, difícil y desgastante; pero la experiencia en otros casos le puede ayudar a manejar de una manera más adecuada ciertos problemas que se le puedan presentar.

17. ¿En qué medida la reflexión sobre su práctica ha mejorado la calidad de su trabajo como docente?

La reflexión si mejora mi trabajo porque hace que mi quehacer no esté desarticulado de las verdaderas necesidades de los estudiantes. Hace que le pueda llegar de mejor manera con mi discurso a los estudiantes e impactarlos de manera positivo debido a que conozco los pormenores de su entorno.

18. ¿Cómo sistematiza Usted los resultados de la reflexión?

La verdad no sistematizo los resultados de mi reflexión.

19. ¿De qué manera incide la reflexión que Usted realiza en su acción en el aula?

Una de las fortalezas que tengo como docente es que me involucro, tengo una gran conexión con los estudiantes; en cierta manera los estudiantes me creen; pienso que un educador necesita entre otras cosas querer su profesión, querer los estudiantes y querer sabiduría; y en este último elemento la empatía con los estudiantes es fundamental, tener una

excelente relación con ellos para comprender sus necesidades. Y para tener una buena relación con ellos es necesario la humildad; el educador debe ser humilde y no asustarse ni molestarse porque el muchacho se aproxime mucho o supere su conocimiento; y hay otros que no le interesan los estudiantes y simplemente quieren llevar un conocimiento que creen es el fundamental sin importan que tan transcendental e importante es para el estudiante. Hay que ser más humano y solidario e identificarse con las necesidades del otro.

Apéndice C: Análisis preliminar de los datos de las entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes

En este apéndice se presenta el análisis preliminar de los datos recogidos a través de los instrumentos utilizados en el transcurso de la investigación. Inicialmente, se efectúa una descripción de las observaciones no participantes que se realizaron a las clases de cada uno de los profesores que son objeto de este proceso; de dichas descripciones se sintetiza en la tabla 1 las categorías que a criterio del investigador recogen los elementos más sobresalientes de cada una de las clases observadas y que tienen relación con los objetivos y la pregunta de investigación.

Posteriormente, se procede organizar por categorías los datos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores en las tablas 1, 2 y 3 una para cada uno de ellos. Allí se presenta de manera separada en cada tabla citas textuales de cada profesor que tienen relación con las categorías presentadas y por ende con el objeto de la investigación.

Posteriormente, se procede organizar por categorías los datos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores en las tablas 1, 2 y 3 una para cada uno de ellos. Allí se presenta de manera separada en cada tabla citas textuales de cada profesor que tienen relación con las categorías presentadas y por ende con el objeto de la investigación. Cada tabla presentada en este capítulo tiene su respectiva interpretación a la luz de las preguntas principales planteadas en esta investigación que fueron: ¿En que reflexionan los docentes? y ¿Cómo afecta la reflexión docente su práctica?

El desarrollo del análisis se lleva a cabo teniendo como marco referencial los objetivos de la investigación; dichos objetivos van dirigidos en primer término a describir como la reflexión sobre la práctica de tres docentes de secundaria modifica los procesos de enseñanza y aprendizaje que ellos adelantan. Consecuentemente con el señalado análisis preliminar se procederá a elaborar en la parte final del apéndice, una triangulación de los datos recogidos y analizados como una forma de darles credibilidad a los resultados obtenidos. En ese sentido se elaborará una contrastación de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes participantes de esta investigación con las observaciones no participantes efectuadas a sus clases.

Este último punto tiene mucha importancia porque permite reconocer que los datos resultantes de un instrumento son corroborados por el otro dándole mayor solidez y certeza a los resultados arrojados por el estudio. El investigador presentará la triangulación en las tablas 4, 5 y 6.

Así lo plantean Valenzuela, J.R. y Flores, M. (2012) cuando afirma que la triangulación permite dar mayor credibilidad a los datos del estudio, pues permite contrastar múltiples fuentes de datos, diversos investigadores o teorías contendientes.

La investigación tuvo como objeto tres docentes de secundaria de las áreas de matemáticas, ciencias sociales y religión; a cada uno de ellos se le realizó observación de clase y entrevista respectivamente. Inicialmente se presentan los resultados obtenidos mediante la observación de clase no estructurada y no participante.

Se presentan los resultados obtenidos mediante los instrumentos de observación no participante y no estructurada; y luego la entrevista semiestructurada y se procede al análisis de contenidos para concluir este capítulo con la triangulación de datos.

Las observaciones se realizaron en cada uno de los grupos a los que asisten los docentes en la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur del Municipio de Bello, Antioquia (Colombia) durante dos sesiones de clase completas; es decir 120 minutos.

Cuando la clase inició el investigador ya se encontraba ubicado en un lugar donde no interfería de ninguna manera con el desarrollo de las actividades; los profesores manifestaron a los estudiantes que la presencia del investigador obedecía a una observación que se estaba realizando en el marco de una investigación sin ninguna incidencia para ellos. El profesor era conocedor que en el reporte de investigación no aparecería mención alguna a su nombre. Los estudiantes actuaron de manera natural sin el investigador inhibir de manera alguna su comportamiento durante la clase. El investigador registró todas las actuaciones tanto de profesores y estudiantes que tuvieron lugar durante la clase para efectos de ser analizadas durante el proceso de investigación.

Interpretación observación al profesor de matemáticas

Luego de la aplicación de este instrumento el investigador logro evidenciar los siguientes aspectos relacionados con los objetivos de investigación:

- a. El profesor inició la clase expresando los objetivos o propósitos de aprendizaje a los estudiantes; intentó de manera teórica vincular los contenidos de clase con temas vistos anteriormente buscando que en el estudiante tuviera un aprendizaje

significativo. Sin embargo, no acercó los temas de clase al contexto general del estudiante y por tal razón el objeto de su enseñanza se tornó abstracto y alejado de la realidad del estudiante.

- b. El docente no estableció lazos comunicativos con los estudiantes por fuera del discurso de su objeto de enseñanza. Ante la inatención de algunos estudiantes el docente solamente apeló a expresarles a que los contenidos eran importantes; pero no hizo un cuestionamiento o reflexión en torno a su conducta como tal.
- c. No hubo utilización de estrategias de enseñanzas distintas a la clase magistral; los estudiantes se percibieron pasivos y no protagonistas del devenir de la clase. El profesor fue el centro de atención y no se le dio preponderancia al rol del estudiante dentro del proceso de aprendizaje.
- d. Los estudiantes que se mostraron apáticos a la clase no recibieron una atención del profesor que indagara por su comportamiento; ante su persistente muestra de desinterés el profesor focalizó mejor su acción pedagógica a los estudiantes que se percibían interesados.
- e. No hubo muestra en el profesor de la utilización de estrategias pedagógicas o extra pedagógicas para generar motivación a los estudiantes.
- f. No hubo reflexión del profesor en torno a la pertinencia de las actividades que planeó para los estudiantes, toda vez que propuso el mismo tipo de actividades para la siguiente clase.

Interpretación observación al profesor de ciencias sociales

Luego de la aplicación de este instrumento el investigador logro evidenciar los siguientes aspectos relacionados con los objetivos de investigación:

- a. Hubo una empatía y adecuada comunicación entre el profesor y los estudiantes que se manifestó desde el arribo de ellos al salón de clase, y en la forma asertiva como se presento la comunicación durante la realización de las actividades.
- b. El profesor acercó su acción pedagógica y los contenidos de su área de conocimiento y a su vez objeto de enseñanza a la actualidad de los estudiantes; generó con ello una identificación y participación de éstos en las actividades propuestas.
- c. Se percibió un conocimiento del docente de los intereses y necesidades de los estudiantes; el profesor exaltó la importancia de ellos al escucharlos, darles la posibilidad de que comunicaran y expresaran su opinión y pensamiento. El profesor estuvo atento al devenir de la clase para ajustar su acción a las actitudes que el estudiante iba presentando.
- d. La utilización de diversas estrategias de enseñanza que pusieron a los estudiantes en el centro de la acción pedagógica permitió que efectivamente se generara un aprendizaje significativo en ellos y que permanecieran motivados durante el proceso.
- e. El profesor tuvo en cuenta la opinión del estudiante al finalizar la clase como manera de autoevaluar su tarea de enseñanza.
- f. El docente no ejerció la evaluación bajo presión ni como instrumento de disciplina, sino como un elemento inherente al proceso de enseñanza que le permitió conocer más a los estudiantes y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Interpretación observación a la profesora de religión

Luego de la aplicación de este instrumento el investigador logro evidenciar los siguientes aspectos relacionados con los objetivos de investigación:

- a. La docente tuvo una adecuada comunicación con el grupo que se percibió desde el inicio de la clase; cuando todos se vincularon mediante un ritual religioso que generó confianza y unión mutua entre el profesor y los estudiantes.
- b. La profesora tuvo en cuenta el desarrollo de la clase para proponer cambios que se ajustaron a las actitudes e intereses de los estudiantes. la docente no fue autoritaria sino que desde el convencimiento de los argumentos llevo a los estudiantes a realizar las actividades de clase con gusto y motivación.
- c. La docente partió del conocimiento de los estudiantes para proponer actividades y contenidos de aprendizaje que satisficieran sus necesidades e intereses; de esa manera los estudiantes se mostraron motivados durante el proceso de aprendizaje en las clases. Los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje fueron cercanos al contexto y actualidad de los estudiantes.
- d. La profesora tuvo en cuenta el sentir de los estudiantes para introducir cambios a la clase; utilizó diversas estrategias pedagógicas que privilegiaron la participación de los estudiantes en las actividades propuestas.
- e. La profesora conocedora del contexto buscó atacar con su acción pedagógica problemáticas y situaciones que vivían los estudiantes en su entorno personal y familiar; de esta manera las actividades y estrategias que adelantó en su clase fueron cercanas a los estudiantes porque están debidamente contextualizadas a sus necesidades.

f. La profesora sin desapegarse de los contenidos programáticos propios de su área del saber acercó las temáticas y conceptos a las diversas realidades del contexto; y de esa manera hizo actuales sus intervenciones pedagógicas.

Resultados obtenidos mediante la entrevista no estructurada

Posteriormente a la observación de clase el investigador realizó la entrevista no estructurada a los tres docentes de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur; pese a la existencia de una guía de entrevista el investigador permitió que durante la entrevista el profesor pudiera expresarse libremente frente a los diferentes tópicos que se le plantearon.

Las respuestas de los docentes fueron agrupadas por el investigador en categorías definidas que permitirán tener un acercamiento a la visión de cada docente respecto a los asuntos planteados durante la entrevista. (Ver tabla 16)

Tabla 16:

Descripción de categorías entrevista semiestructurada a docente de religión.

Categorías	Definición	Citas
Consideraciones del Ejercicio docente	El profesor asigna un significado e importancia a su labor pedagógica respecto al impacto que genera en los estudiantes y la sociedad.	<p>“Una vez empecé a estudiar y a trabajar como docente le cogí amor a esta profesión y a trabajar con los muchachos”</p> <p>“Ser docente significa ser guía, ser conductor de un proceso, es acompañar, comprometerme con lo que yo hago y hacerlo con pasión”</p> <p>“Ser docente para mi implica una responsabilidad muy grande porque tengo grupos de 36 y de 50 estudiantes. Para mi implica un compromiso muy fuerte porque yo siempre he pensado que yo puedo ser un transformador de la sociedad”</p> <p>“La acción del profesor tiene que hacer los estudiantes más cultos, más autónomos e inteligentes para tomar decisiones”.</p> <p>“Para ser un buen docente es sentirlo adentro”</p> <p>“Yo puedo tener 10 años de docente o más pero si no tengo pasión por lo que hago no seré un buen docente y sólo me interesará recibir un salario”</p>
Pensamientos generales de los docentes sobre su labor	Concepción del docente de las implicaciones que tiene la labor docente	<p>“Para mi todos los días de trabajo son un reto, son días de estar atenta a lo que los muchachos traen a lo que ellos tienen para compartirme; siempre he pensado que ellos tienen mucho para darme y yo aprendo mucho de lo que hago con ellos”</p> <p>“El reto del profesor es motivar a sus estudiantes para que ellos se involucren con lo que yo estoy diciendo y sea significativo para ellos”</p>
Relación de la planeación de clase con la práctica docente	Articulación del diseño o planeación de clase con el conocimiento que el docente tiene del entorno, de los estudiantes y de su propia capacidad	<p>“En ciertos momentos tengo que utilizar una metodología de trabajo a veces magistral porque tengo que explicar, pero esa explicación incluye la participación de los estudiantes y que hagan parte de la reflexión y explicación del tema”.</p> <p>“Normalmente los estudiantes participan con sus inquietudes, sus necesidades y pasa que empiezo hablando o explicando un tema y termino hablando de otro”</p> <p>“he implementado un trabajo con la carpeta para enseñarles a ellos a ser ordenados y a que escriban; yo pienso que no es solamente la formación en mi área sino una brindarles una formación integral”</p>

<p>Procesos reflexivos relacionados con la labor docente</p>	<p>Pensamiento efectuados por el profesor en relación con su acción pedagógica</p>	<p>“Por ejemplo en estos días me encontré con una niña estudiante que se corto ella misma una mano, yo la llame porque para mi es motivo de reflexión todo lo que ocurra con un estudiante; al cuestionarla ella me dijo que no quería contarme que le pasaba porque era su vida personal entonces yo la oriente y le dije que había que querer el cuerpo, que una persona que se quiere no hace eso” “a mi no me interesa la religión que tengan los estudiantes; entonces mi reflexión va dirigida a que los estudiantes reflexiones sobre su ser como personas y como viven su espiritualidad independientemente de lo que crean” “En reuniones de profesores se ventilan y se exponen las situaciones de los estudiantes pero no se hace una reflexión en torno a cada caso. No se hace la reflexión con el objetivo de responder desde el currículo a las necesidades que crea el medio ambiente” “Antes de la clase como ya conozco todos los grupos pienso en que como va ser la clase de acuerdo a las características de los grupos que tendré y me preparo psicológicamente para recibirlos “Sobre el ambiente escolar me preocupa el bajo sentido de pertenencia que los estudiantes tienen por las cosas de la institución, los estudiantes no valoran mucho y eso debe llevarnos a los maestros a comprometernos y dedicarnos más a los muchachos para crear en ellos una cultura de cuidado”. “Desde los temas que yo desarrollo en cada nivel ataco las problemáticas de mis estudiantes”</p>
<p>Incidencia de la reflexión en la práctica docente</p>	<p>Efectos del pensamiento del docente sobre su labor en su práctica escolar.</p>	<p>“Cuando yo reflexiono sobre mi quehacer docente, yo digo esto me funciona con un grupo con el otro no me funciona, entonces tengo que buscarme otra forma de llegarle a los muchachos” “Yo trato de que mi acción pedagógica se dirija a que el estudiante piense en su realidad y pueda intervenirla”</p>

Interpretación tabla 16.

La docente de religión asumió que su profesión tiene un gran impacto sobre la vida de los estudiantes, toda vez que les ayuda a guiar y orientar su vida hacia metas y propósitos loables. Planteó que el docente tiene una gran responsabilidad social pues de él depende en

gran parte generar conciencia e inteligencia en los estudiantes que propenda por la transformación de la sociedad.

La profesora entendió que su profesión implica una conexión muy cercana con los estudiantes, que debe llevar a conocer su vida para poder orientar su acción pedagógica a las necesidades e intereses de éstos. De igual manera concibió que la motivación de los estudiantes parte de que la tarea docente sea cercana a su contexto, y que por ende el aprendizaje que se les planta sea significativo.

Frente a la planeación de actividades, la docente expresó que no es rígida toda vez que, puede ser modificada de acuerdo a la actitud e intervención de los estudiantes en clase. En ese sentido; cuando ella propone a los estudiantes una determinada actividad de clase y percibe que ellos tienen otras necesidades e intereses, su acción pedagógica puede variar para ajustarse a los requerimientos de los estudiantes.

La docente le dio mucho más peso a la formación del sujeto en cuanto a su espiritualidad que los conocimientos propios de su área, por ello consideró importante el conocimiento de cada uno de ellos que permita atender esa necesidad. Por otro lado, manifestó que las reflexiones de profesores no van dirigidas a responder a las necesidades de los estudiantes ni a mejorar la acción pedagógica de acuerdo a el contexto de ellos, por tanto la reflexión en torno a la práctica se hace en el plano personal; En este aspecto particular, la docente consideró que las reuniones de docentes no cumplen su cometido de ajustar el currículo de la institución educativa a las necesidades y problemáticas que presentan los

estudiantes; por tal razón de esta manera la profesora busca atacar desde los contenidos y actividades que realiza en su clase las necesidades de los estudiantes.

La profesora se mostró muy conocedora de las necesidades de los estudiantes respecto a su convivencia escolar, al entorno en el que viven y en el plano personal; eso lleva a que su planeación sea motivadora para los estudiantes porque tiene una profunda relación con su propia vida.

La profesora hizo un especial énfasis en la evaluación que ella misma hace de su labor una vez culmina cada clase; dicha evaluación la lleva a perfeccionar su acción pedagógica en el sentido de modificar, replantear o repetir las actividades cuando ellas son exitosas. Opinó que para cada grupo debe hacer un análisis particular porque cada uno responde de diferentes maneras a las actividades y contenidos planteados desde el área de conocimiento.

En consecuencia, la profesora afirmó que el propósito fundamental de su quehacer como docente más allá de que los estudiantes aprendan un contenido particular, es generar conciencia en ellos para que puedan asumir su propia vida en debida forma y que tengan los elementos para transformar su existencia de acuerdo a sus realidades.

Lo anterior tiene una profunda relación con la concepción que la profesora tuvo de la profesión docente, en el sentido que como tal tiene un compromiso muy grande por tanto es responsable de hacer que los estudiantes tengan elementos para tomar decisiones de acuerdo a sus condiciones de vida.

Tabla 17:

Descripción de categorías entrevista semiestructurada a docente de matemáticas.

Categorías	Definición	Citas
Consideraciones del Ejercicio docente	El profesor asigna un significado e importancia a su labor pedagógica respecto al impacto que genera en los estudiantes y la sociedad.	<p>“Inicialmente mi amor por la docencia fue algo de familia porque tengo hermanos y tíos que han sido docentes”</p> <p>“es muy fácil ser docente sin necesidad de complicar a los estudiantes y dejando un gran legado en ellos”</p> <p>“Hay que tener claro que la docencia es una profesión que es demasiado exigente en cuanto a lo que se tiene que aportar, y debería ser mucho más que la simple transmisión de conocimientos”</p>
Pensamientos generales de los docentes sobre su labor	Concepción del docente de las implicaciones que tiene la labor docente	<p>“Ser docente significa para mí ser un facilitador del proceso de aprendizaje, una persona que direcciona procesos formativos”</p> <p>“El docente debe coordinar todas las actividades que se dan al interior del aula, siempre propendiendo en llevar métodos novedosos que permitan que el estudiante acceder al conocimiento de la mejor forma posible”</p> <p>“La docencia es una profesión extraordinaria; significa tener la oportunidad de llevarle conocimiento a los jóvenes”</p>
Relación de la planeación de clase con la práctica docente	Articulación del diseño o planeación de clase con el conocimiento que el docente tiene del entorno, de los estudiantes y de su propia capacidad	<p>“Dentro de las estrategias de enseñanza que utilizo se destacan principalmente invitar al estudiante al proceso de aprendizaje, persuadir al estudiante de la importancia de lo que va aprender”</p> <p>“En la parte matemática antes de incursionar en la misma se trata de ubicar al estudiante, haciéndole entender que el conocimiento matemático que va adquirir le va permitir ser exitoso en todo el proceso de aprendizaje venidero”</p>
Procesos reflexivos relacionados con la labor docente	Pensamiento efectuados por el profesor en relación con su acción pedagógica	<p>“Siempre reflexiono; me autoevalúo y determino si lo que hago esta impactando a los estudiantes; y partiendo de ese análisis trato de mejorar mis practicas diarias”</p> <p>“Antes de la clase pienso en la estrategia metodológica mediante la cual puedo llegar más fácilmente al estudiante. Durante la clase trato de aplicar todo lo planeado. Y después de la clase evalúo mi quehacer en el sentido de cómo el estudiante asumió el tema y si llego a los niveles de comprensión que se deseaban”</p> <p>“Siempre reflexiono en cómo puedo llegarle al estudiantes con mejores metodologías que hagan efectivo su aprendizaje”.</p>

Incidencia de la reflexión en la práctica docente	Efectos del pensamiento del docente sobre su labor en su práctica escolar.	<p>“Si durante la clase la estrategia no es efectiva replanteo todo desde una parte más práctica planteando ejemplos de casos diferentes que me permitan desarrollar los contenidos”</p> <p>“Siempre se le explica al estudiante para qué sirve la temática”</p>
---	--	--

Interpretación tabla 17

El profesor de matemáticas concibió la profesión docente como un campo que no se limita al acto de transmisión de conocimientos, razón por la cual es una profesión a la que subyace mucha complejidad. La labor del docente según lo dijo el profesor en cuestión tiene que ver con generar aprendizaje significativo en los estudiantes mediante estrategias adecuadas de acuerdo a las necesidades y los intereses de éste. En ese sentido el docente es simplemente un facilitador que permite la formación del estudiante.

De igual manera el profesor consideró de suma importancia autoevaluar su labor, en lo relacionado con las actividades que realiza y el impacto de las mismas en los estudiantes; de esta manera él puede replantear su acción pedagógica. Este momento que es posterior a sus actividades de clase le permite tener en cuenta si las actividades realizadas llevaron a los estudiantes a un óptimo nivel de comprensión y si los objetivos y propósitos de aprendizaje se cumplieron.

En ese mismo sentido; el profesor reflexiona previo a la clase piensa sobre a cuál va ser la mejor manera para enseñarles a sus estudiantes los contenidos planeados a fin de que haya por parte de ellos un aprendizaje efectivo. El profesor durante la realización de las actividades áulicas reflexiona sobre cómo puede desarrollar cabalmente las actividades planeadas.

Finalmente, una de las estrategias que utilizó el profesor para resolver las dificultades que se le presentan al momento de realizar las actividades y que no le permiten avanzar a la culminación de su planeación, es plantear diversos ejemplos casuísticos a los estudiantes para que ellos se interesen y haya un aprendizaje efectivo.

Tabla 18:

Descripción de categorías entrevista semiestructurada a docente de ciencias sociales.

Categorías	Definición	Citas
Consideraciones del Ejercicio docente	El profesor asigna un significado e importancia a su labor pedagógica respecto al impacto que genera en los estudiantes y la sociedad.	<p>“siempre sentí una pasión especial por las Ciencias Sociales; me gustaba mucho la Historia y una forma de acercarme a ellas era a través de la docencia”</p> <p>“He entendido la educación como la oportunidad de que los estudiantes adquieran una conciencia social; en el caso mío que soy de Ciencias Sociales busco mucho que los estudiantes tengan conciencia política, que sepa dónde está y como puede dirigir su quehacer en su vida”</p> <p>“El docente es el elemento fundamental que puede ayudar a generar cambio en la sociedad. Creo que en cualquier sociedad el docente tiene la función de transformar y de posibilitar cambios a mediano y a largo plazo para que el estudiante tenga una conciencia social para que nuestra sociedad tenga unas relaciones más justas</p> <p>“Sería muy importante que se reflexionara en serio pero la educación se torna caótica donde cada uno, cada educador va haciendo lo que él considera es lo mejor para su quehacer; y el sistema propone cosas que en la práctica de nuestra realidad como tal no se puede concretar”.</p>
Pensamientos generales de los docentes sobre su labor	Concepción del docente de las implicaciones que tiene la labor docente	<p>“Es maravilloso ser docente”</p> <p>“El profesor debe tener un conocimiento muy grande de las particularidades de cada estudiantes para ayudarlo a que tenga un mejor quehacer, se puede conseguir o no pero es necesario tener ese conocimiento para que la tarea del maestro sea efectiva e impacte la vida del estudiante”</p> <p>“Un profesor de mucha experiencia puede estar cansado porque es una labor dispendiosa, difícil y desgastante; pero la experiencia en otros casos le puede ayudar a manejar de una manera más adecuada ciertos problemas que se le puedan presentar”</p> <p>“pienso que un educador necesita entre otras cosas querer su profesión, querer los estudiantes y querer sabiduría; y en este último elemento la empatía con los estudiantes es fundamental, tener una excelente relación con ellos para comprender sus necesidades.”</p> <p>“el educador debe ser humilde y no asustarse ni molestarse porque el muchacho se aproxime mucho o supere su conocimiento”</p> <p>“Como profesor de Ciencias Sociales siempre pienso de que manera yo puedo generar en el estudiante conciencia social para no seguir reproduciendo las condiciones de injusticia y exclusión en que ellos viven; como puedo convertir a los estudiantes en verdaderos agentes transformadores de su realidad”</p>

Relación de la planeación de clase con la práctica docente	Articulación del diseño o planeación de clase con el conocimiento que el docente tiene del entorno, de los estudiantes y de su propia capacidad	“No preparo como tal la clase, hay unas temáticas y un programa que uno trata de seguir. La experiencia, el estudio y el conocimiento de la materia y de los estudiantes me dan la posibilidad de no tener que preparar una clase sino de acudir a esos elementos para llevar a cabo mi acción pedagógica”
Procesos reflexivos relacionados con la labor docente	Pensamiento efectuados por el profesor en relación con su acción pedagógica	“Siempre trato de mirar de qué forma les puedo llegar más efectivamente a cada uno de esos grupos de acuerdo a sus particularidades tales como: comportamiento del grupo, necesidades, intereses y otros aspectos que yo conozco de los estudiantes” “La reflexión si mejora mi trabajo porque hace que mi quehacer no esté desarticulado de las verdaderas necesidades de los estudiantes”
Incidencia de la reflexión en la práctica docente	Efectos del pensamiento del docente sobre su labor en su práctica escolar.	“Antes de la clase pienso en la manera que puedo hacer que el tema que se va a tratar sea asimilado y apropiado por los estudiantes; también hay unas angustias sobre los comportamientos y actitudes de los estudiantes y en particular de cada grupo, todos los grupos son distintos, entonces se piensa ¿qué debo hacer?, ¿de qué manera llego con mi presencia, con mi pensamiento a los estudiantes?, ¿Cómo lograr conectar a los estudiantes para que se aproximen a las ideas que se van a tratar?” “Y después de la clase generalmente salgo satisfecho cuando los estudiantes adquirieron elementos cognitivos para tener otra visión de la realidad; y puedo impactar sus vidas de alguna manera. No salgo tan satisfecho cuando mi discurso no impacto la vida de los estudiantes porque estuvo distante de sus intereses y necesidades”

Interpretación tabla 18

El docente asumió la educación como un campo en el cual se puede transformar la realidad del estudiante y por ende su contexto social; se requiere entonces de que los docentes conciban la educación como una oportunidad de intervenir la vida de los estudiantes a fin de que ellos puedan tener más conciencia del entorno en donde viven y puedan propiciar cambios en el mediano y el largo plazo.

Por ende, afirmó que un docente requiere no solamente tener las competencias propias de su área de conocimiento, sino poseer un gran conocimiento de sus estudiantes y una relación muy cercana a ellos que le permita conocer sus intereses y a partir de ellos plantear actividades que satisfagan sus necesidades. Según el docente, factores como la experiencia profesional si no están acompañados de la empatía y conocimiento del docente a sus estudiantes no garantizan una labor adecuada.

Planteó el docente que siempre las actividades que propone a los estudiantes tienen como finalidad no solamente el que ellos aprendan unos contenidos propios de las ciencias sociales, sino que esos aprendizajes coadyuven a que ellos puedan mejorar las condiciones adversas en que socialmente viven.

Aseveró el profesor que la reflexión que sostiene frente a su labor pedagógica permite que su acción no este desenfocada de las verdaderas necesidades de los estudiantes; por tal razón siempre antes de asistir a una sesión de clases piensa de acuerdo al conocimiento que tiene de ellos, en cuál es la mejor manera de plantear sus actividades para que los estudiantes se aproximen al conocimiento y se consigan los propósitos formativos.

De igual manera, una vez finalizadas las actividades pedagógicas se reflexiona en torno a si se evidencia de manera clara que las actividades impactaron a los estudiantes y si éstos lograron obtener otra visión de la realidad de acuerdo a los conocimientos aprendidos en clase. Cuando ocurre lo contrario, es decir; que el profesor percibe que su discurso y actividades estuvieron alejados de los intereses y necesidades los estudiantes se replantea la acción pedagógica buscando alcanzar los objetivos formativos que se pretenden.

Apéndice D: Carta de consentimiento de participantes

El que suscribe, (**Profesor A (Matemáticas), Profesor B (Religión), Profesor C (Ciencias Sociales)**) expresan su aprobación para participar en la investigación que desarrolla John Jairo Blandón Mena, estudiante de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey como parte de su tesis para obtener el grado de Maestra en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como participante de este estudio autorizo al investigador a utilizar la información que registre en los instrumentos pertinentes, salvo aquella de carácter personal como nombre, domicilio o cualquier dato que revele la identidad del participante así como datos que no sean parte de los propósitos de la investigación.

Dado en la ciudad de Bello, Antioquia, Colombia a los **16** días del mes de **julio** de **2013**.

Atentamente

John Jairo Blandón Mena

Nombre: _____

J. J. Blandón Mena

Firma: _____

Los participantes convinieron con la investigadora no firmar la carta pero sí colaborar con la entrevista y permitirle acceso al aula para obtener las notas de campo.

Curriculum Vitae

John Jairo Blandón Mena

Correo electrónico personal: blandon82@yahoo.com

Originario de Medellín, Colombia, John Jairo Blandón Mena realizó estudios profesionales en Derecho en la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín, Colombia. La investigación titulada Reflexión docente y sus Implicaciones en la práctica educativa es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la docencia, específicamente en el área de ciencias sociales desde hace ocho años. Asimismo participo en la investigación titulada Desarrollo Constitucional del Derecho de la Educación en Colombia.

Actualmente John Jairo Blandón Mena funge como Decente del área de ciencias sociales en la Secretaría de Educación de Bello, y tiene como expectativa principal incursionar en la docencia universitaria y en proyectos de investigación en torno al sistema educativo.