



CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

**Configuración de la práctica profesional desde
el enfoque de la reflexividad.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**Presenta
MTRO. FERNANDO FLORES VÁZQUEZ**

ASESORA: DRA. NADIA GIL RUIZ

MÉXICO D.F. 9 DE

JULIO 2016

Agradecimientos

A mi esposa e hijos por su comprensión y apoyo desmedido.

A mis maestras y maestros que han pretendido hacer de mí un hombre responsable, honesto y con mentalidad abierta.

Gracias....

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO.	
1.1. Planteamiento del problema.	
1.2. Preguntas de investigación.	7
1.3. Objetivos de la investigación.	12
1.4. Pertinencia de la investigación.	13
	13
CAPÍTULO II CONTEXTO, HISTORIA Y PRÁCTICA REFLEXIVA.	
2.1. Ámbito contextual y situacional.	23
2.1.1. El contexto institucional.	23
2.2. Desarrollo histórico de la práctica reflexiva.	25
2.2.1. Dewey y Jackson, pioneros de la práctica reflexiva.	25
2.2.2. El legado de Donald Shön.	28
2.2.3 Otros teóricos que han replicado aportes.	29
2.3 Perspectivas, práctica reflexiva y reflexividad.	35
2.3.1. Perspectivas educativas de la práctica reflexiva.	36
2.3.2. Estudios sobre la práctica reflexiva.	39
2.3.3. Investigaciones sobre la reflexividad.	44
CAPÍTULO III DOCENCIA Y REFLEXIVIDAD.	
3.1. Conceptualización de la docencia reflexiva.	48
3.1.1. Reflexión y conceptos principales.	48
3.2. La práctica reflexiva como sistema de evaluación de la docencia.	56
3.2.1. El acercamiento a un modelo de investigación.	58
3.2.2. Sistemas de análisis de enseñanza.	59
3.2.2.1. El sistema de análisis de Smyth.	60
3.2.2.1. El sistema de análisis de la enseñanza según Jackson.	61
3.2.3. Modelos para diagnosticar los niveles de reflexividad.	65
3.2.3.1. Niveles de reflexividad según el modelo de Van Manen.	65

3.2.3.2 Niveles de reflexividad según el modelo de Larrive.	67
3.2.3.3 Niveles de escritura reflexiva según el modelo de Moon.	67
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA.	
4.1. Estrategia de la investigación.	70
4.2. Método de estudio.	70
4.3. Diseño del estudio y técnicas de investigación.	72
4.4. Muestra y sujetos de la investigación.	73
4.5. Instrumentos de la investigación.	74
4.6. Técnicas de análisis de datos.	83
CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.	
5.1. Caracterización de los sujetos.	84
5.2. Análisis e interpretación de resultados sobre los niveles de reflexividad.	93
5.3. Resultados e interpretación de los registros de autoanálisis.	118
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.	
6.1 Conclusiones generales.	124
6.2 Propuesta de sistema de análisis de la práctica docente.	127
ANEXOS.	
1.-Guiones de observación.	144
2.-Guías de entrevista.	150
3.-Guía de entrevista directa.	156
4.-Registros de información.	159
5.-Instrumento para filtro de información.	165
BIBLIOGRAFÍA.	171

ÍNDICE FIGURAS

Esquema del ciclo de Escudero. Figura 1.....	33
Tabla de niveles de reflexividad de Larrive. Figura 2.....	66
Tabla de niveles de reflexividad de Van Manen. Figura 3.....	67
Tabla de niveles de escritura reflexiva. Figura 4.....	68
Tabla de indicadores Larrive-Van Manen. Figura 5.....	75
Tabla del orden de indicadores de Larrive. Figura 6.....	76
Tabla de indicadores marco conceptual de Larrive. Figura 7.....	77
Tabla de orden de indicadores de Van Manen. Figura 8.....	78
Tabla de categorías y subcategorías de Van Manen. Figura 9.....	79
Tabla de orden de indicadores de Moon. Figura 10.....	80
Tabla de niveles de escritura reflexiva. Figura 11.....	81
Tabla de aplicación de registros de autoanálisis. Figura 12.....	82
Tabla de análisis de respuestas de escritura reflexiva. Figura 13.....	118

Introducción

El primer capítulo de esta investigación, tiene el propósito de revisar los aspectos conceptuales que rodean a la práctica docente; en este apartado se han rescatado reportes e investigaciones generales que se han desarrollado desde un enfoque de la experiencia y la reflexividad, es decir ofrece elementos que permiten entender cómo es la práctica docente reflexiva.

Por otro lado ofrece una descripción de experiencias observadas en el aula que conllevan al análisis de la práctica docente; el capítulo presenta una extensión de la problemática de la irreflexibilidad de los docentes, hasta hacer de este tema una problematización que pretende dejar claro las consecuencias de este fenómeno educativo.

En razón del tema de la práctica reflexiva y la reflexividad, se han desarrollado varias teorías, sistemas y modelos acerca del pensamiento reflexivo; en el campo de la docencia se encuentran teóricos como Jackson, John Dewey, Donald Schön, Kennet y Escudero, siendo Dewey el máximo referente entre muchos.

Al hacer una revisión de literatura se encontró que existen investigaciones que abordan la problemática de la escasa reflexión de los maestros sobre su enseñanza; John Dewey lo llamó trabajo rutinario irreflexivo y hace una distinción significativa sobre la acción rutinaria de los maestros; quienes la manifiestan a través de la inercia, la tradición y la autoridad.

Los maestros al paso del tiempo, se convierten en irreflexivos, de ahí que es posible afirmar que la rutina, la improvisación y los malos resultados provocan una cierta frustración en su trabajo; situación que la reflejan de manera irresponsable al no inmiscuirse en las dificultades que surgen en su salón de clase y menos en la escuela donde dejan a la deriva a que el director resuelva los problemas como si fueran solo de él.

Ante esta problematización, se redactó las siguientes preguntas de investigación que fueron el eje de un estudio diagnóstico desarrollado en una escuela de educación superior:

¿Qué características destacan los maestros durante el desarrollo de sus clases con respecto a una docencia reflexiva?

¿Qué aspectos metodológicos configuran el proceso de la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva?

¿Qué atributos académicos definen a los docentes reflexivos según los teóricos del enfoque de la reflexividad?

Con el objetivo de hacer una investigación bien dirigida y que responda a la problematización desarrollada, se redactó el siguiente objetivo de investigación:

Describir las características de una docencia reflexiva que destacan dos docentes del Centro de Posgrado BINE durante el desarrollo de sus clases.

Con la idea de responder de manera congruente con las preguntas alternas, se han definido dos objetivos específicos que tienen un orden de importancia y que pretenden responder a toda la problematización que se ha redactó en el primer capítulo:

Observar las clases de dos maestros para identificar y describir los aspectos metodológicos que configuran la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva.

Diseñar instrumentos de acuerdo a los niveles de reflexividad que permitan obtener un diagnóstico de la ubicación y los atributos académicos, que presentan dos maestros durante el desarrollo de sus clases.

En el segundo capítulo de este documento se presenta el contexto institucional donde se desarrolló la investigación; el (BINE) Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de la ciudad de Puebla; el BINE es una escuela normal con 135 años de tradición, donde coexisten varias escuelas de todos los niveles; tiene el privilegio de formar individuos desde el nivel de preescolar y en muchos casos continuar sus estudios hasta la formación inicial de docentes en las seis diferentes ofertas de licenciatura; incluso regresar ya como docentes en servicio para obtener su grado de maestría en los programas académicos que actualmente ofrece en el Centro de Posgrado que pertenece a la misma institución

En este apartado se muestran los principales aportes que dos teóricos en espacios de tiempo distintos que dieron soporte a la práctica reflexiva y la reflexividad; el texto destaca los postulados de Dewey Jackson como los iniciadores de este movimiento, que se ha replicado por todo el mundo; en algunos casos especiales, adaptando sus postulados a los contextos y sistemas educativos; al interior del escrito se nota la presencia de Dewey y su legado en la definición de una teoría de la reflexión y Jackson por su parte la definición de un proceso sistémico de análisis de la enseñanza con el establecimiento de tres fases (preactiva, interactiva y posactiva).

Para Dewey la verdadera práctica reflexiva se da cuando el/la docente reflexiona sobre situaciones problemáticas reales como lo denominaba “reflexión lógica y analítica, aplicada a situaciones problemáticas reales”

En este capítulo encontramos el aporte de Shön como un elemento importante para definir con claridad y precisión los momentos en lo que todo maestro debe poner atención y más allá de eso, guardar la concentración para poder intervenir adecuadamente como un profesional reflexivo.

A partir de los aportes de Dewey (1933), Jackson (1968) y Shön (1983) se desató un movimiento muy fuerte en todo el mundo en relación a la puesta en práctica de la práctica reflexiva, tanto que ha llegado a ser en muchos países una propuesta de sistema de formación para profesores, en su formación inicial, que ahora obtienen el grado de licenciados en educación en las escuelas normales.

En este mismo capítulo se exponen los estudios relacionados al objeto de estudio; trabajos relacionados directamente sobre las perspectivas que sigue la investigación, específicamente sobre la práctica reflexiva y la reflexividad; así como instrumentos diseñados y resultados encontrados; también los estudios más recientes, que han abonado al estado del arte de este movimiento llamado práctica reflexiva.

La práctica reflexiva como corriente o sistema de promoción y análisis de la práctica docente, se ha abordado desde diferentes ópticas y perspectivas del conocimiento educativo; por un lado, se han realizado trabajos con una tendencia crítica, pero que ponen énfasis en el desarrollo cognitivo del individuo, por lo que están más encaminados al estudio de procesos del pensamiento que de la acción.

Por otra parte existe otra tendencia que tiene que ver con una postura política y social que advierte de las posibilidades de emancipar al individuo de la enajenación que causa el sistema; este segundo enfoque, trata de una corriente crítica emancipatoria; esta última, es precisamente la que se toma como referente para el análisis y definición del objeto de estudio de esta investigación.

Un aspecto interesante que se encontró en la búsqueda, es que existen pocos trabajos sobre el tema de la reflexividad y que además es un elemento que se ubica estrechamente relacionado a la práctica reflexiva; es difícil imaginar estudios de práctica reflexiva sin considerar el nivel de reflexividad de los sujetos de estudio.

En el capítulo III se aborda la conceptualización de la docencia reflexiva; tiene que ver con los constructos que los propios teóricos del movimiento ha desarrollado

con el propósito de darle sentido a sus escritos; como bien se sabe la práctica reflexiva es un movimiento que está en proceso de consolidación, es una corriente que pretende ser una alternativa en investigación, su contexto es el aula, sus sujetos los alumnos y maestros, y su hecho educativo la enseñanza desde el enfoque reflexivo; este apartado inicia con un repaso del concepto de reflexión, para pasar a otros conceptos que se han derivado del mismo; el escrito presenta una secuencia de tres familias semánticas que siguen un orden iniciando con la reflexión, después la práctica, para aterrizar con la conceptualización de la docencia.

En la introducción se presenta el concepto principal que da origen al movimiento de la docencia reflexiva, la reflexión, un proceso de pensamiento superior que ayuda a resolver problemas y a estar preparados para el siguiente paso dentro del proceso del pensamiento; la reflexión implica que el individuo se involucre, que observe, analice, recapacite, asuma retos, defina objetivos, metas, proyectos y desde luego requiere de la participación directa del sujeto para transformar su realidad, desde una postura crítica, creativa; la acción no debe caer en inercia, tradición o costumbre; además la reflexión necesita de la experiencia, es decir para reflexionar se requiere tener experiencias.

En el mismo apartado se retoma a Dewey y otros autores que destacan la acción reflexiva y la definen como una acción que conlleva al uso simultáneo de la razón y la emoción; otro concepto primordial del capítulo es la reflexividad que se define como una capacidad para pensar y actuar, todos los individuos son diferentes y tienen diversos niveles de reflexividad. Finalmente se presenta un campo semántico de la práctica que cierra con definiciones como el aporte de praxis y que resulta de gran trascendencia en el ámbito educativo, por lo que se retoma a Paulo Friere para asegurar su definición.

También se revisan los sistemas que permiten observar los esquemas y procesos que han propuesto teóricos para promover la práctica reflexiva y los modelos de la investigación diagnóstica a través de la reflexividad; en este apartado sólo se presentan dos sistemas de promoción y análisis de la práctica y tres modelos de reflexividad.

Los primeros con el propósito de hacer comparaciones y revisar indicadores y elementos que cada uno toma en cuenta cuando realiza análisis de la práctica docente; los sistemas elegidos son el de Smyth y el de Jackson como esquemas más destacados; en relación a los modelos para diagnosticar niveles de reflexividad, se presentan el de Larrive y el de Van Manen Max por estar directamente relacionados con la reflexividad a través de la acción y la oralidad y el de Moon que aborda la escritura reflexiva.

De acuerdo a los objetivos de la investigación que conllevan a conocer los niveles de reflexividad de dos maestros, se requirió del diseño de instrumentos que permitieran realizar un diagnóstico de las cualidades, de esos maestros durante el desarrollo de sus clases; por lo que se eligieron los marcos conceptuales de Larrive y el de Van Manen para el análisis del discurso oral y el de Moon para el análisis de la escritura.

La estrategia elegida para la investigación fue de tipo cualitativo, esto significa que se le dio una importancia especial al análisis del objeto de estudio; es decir a la descripción, explicación e interpretación de los datos, en la interacción del maestro con los alumnos durante la práctica profesional; además el desempeño y comportamiento de los docentes durante el desarrollo de sus clases, a la luz de la reflexividad; más allá de medir o destacar procedimientos estadísticos u otros tipos de cuantificación.

El método seleccionado fue el estudio de casos; elegido como el más adecuado para esta investigación, que tiene como muestra precisamente a dos maestros que son los casos observados en el desarrollo de su trabajo docente; el método seleccionado de forma específica para la investigación fue el Estudio Instrumental de Casos, donde el caso o los dos casos particulares (dos docentes en servicio) en este estudio, se analizan para obtener mayor comprensión sobre una temática, la práctica profesional en la investigación como objeto de estudio, junto a la categoría de la reflexividad, que es la parte sustantiva del objeto de estudio; el caso en si juega un papel secundario.

La investigación se realizó con un diseño transversal, debido a que solo se recolectaron datos en un tiempo determinado, específicamente durante cinco semanas se observaron y registraron los elementos necesarios delimitados en guiones de observación, guías de entrevista y registros de información; el propósito de utilizar este diseño respondió a la necesidad de describir las categorías e indicadores del objeto de estudio y analizar su incidencia, contrastes, encuentros y desencuentros de información; así como la interrelación en un momento dado.

El universo de la investigación se determinó por el número total de docentes que integran la planta académica del Centro de Posgrado del BINE, siendo once en total, la población elegida fueron los cuatro maestros que trabajan en el segundo semestre de la Maestría en Gestión Educativa con enfoque en Direcciones y a la Gestión Escolar; de esta población, de forma intencional se seleccionaron a dos maestros que responden a las características de los sujetos similares a la de la población objetivo.

Por otro lado también se consideraron modelos de análisis para diagnosticar y definir el nivel de reflexividad de los maestros; a partir de estos modelos se desarrollaron indicadores, que dieron origen a tres instrumentos sobre los niveles de reflexividad y las características de los maestros que se acercan una docencia reflexiva; para esto, se eligieron los modelos de Bárbara Larrive y de Max Van Manen, por ser muy similares en sus marcos conceptuales de análisis de la oralidad y por otra parte el sistema de escritura reflexiva de Jennifer Moon.

En el capítulo V se presenta la caracterización de los sujetos; para la obtención de datos, se recurrió a una entrevista abierta, el propósito fue conocer su trayecto profesional, para rescatar elementos de su formación y su experiencia que ayudaran a conocer mejor los sujetos estudiados en esta investigación.

En un segundo apartado se muestra la interpretación de resultados para el diagnóstico de los niveles de reflexividad de los maestros observados, estos modelos tienen cuatro niveles que van desde los inferiores como son la pre reflexión y la racionalidad técnica, para pasar a los niveles intermedios inferiores de reflexión superficial y práctico; posteriormente se encuentran los niveles intermedios superiores como la reflexión pedagógica y crítico uno; para finalmente llegar a los niveles superiores donde se ubica al nivel crítico y nivel crítico dos, respectivamente de los dos modelos.

Finalmente para el análisis de los registros, que son relatos redactados por los docentes seleccionados en esta investigación, se consideró un total de diez indicadores, que fueron distribuidos en cinco instrumentos aplicados durante un mes, los días viernes, después de la observación de clase programada; cada registro de autoanálisis tiene dos indicadores que se relacionan con indicadores utilizados en los guiones de observación y las guías de entrevista.

Cada instrumento fue diseñado con una metodología inductiva, partiendo de los indicadores inferiores de los niveles de reflexividad para llegar a los niveles superiores en el último instrumento, es decir el cuarto; de alguna manera se pretendió poner un nivel de exigencia de principio a fin, sin la idea de complicar la redacción del docente pero si llevarlo a final a un cierto nivel de complejidad por los temas a tratar.

Finalmente se presentan las conclusiones donde se recuperan los aspectos importantes encontrados en las reflexiones a partir de los resultados y las expectativas del estudio para nuevas investigaciones.

CAPÍTULO I

ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO.

El primer capítulo de esta investigación, tiene el propósito de revisar los aspectos que rodean a la práctica del maestro, desde un enfoque de la experiencia y la reflexividad, es decir ofrece elementos que permiten entender cómo es una práctica docente reflexiva, según la revisión de diferentes autores que además dan referentes de los probables aspectos que están inmiscuidos en la problemática de la improvisación de clases, falta de planeación, ausencia de trabajo colaborativo, irresponsabilidad ante los problemas y displicencia para dar las clases por parte de los maestros.

Por otro lado ofrece una descripción de experiencias observadas en el aula que conllevan al análisis del trabajo docente y que al revisar la literatura se encontró que existe toda una corriente que se encarga de esta línea de investigación y que se denomina práctica reflexiva y que regularmente se desarrolla en las Escuelas Normales; el propósito del estudio, es tomar este enfoque como propuesta de investigación en el nivel de posgrado; por ello se decidió definir esta línea práctica profesional reflexiva o su homologación como docencia reflexiva.

El capítulo presenta una extensión de la problemática de la irreflexibilidad de los docentes, hasta hacer de este tema una problematización que pretende dejar claro las consecuencias de este fenómeno educativo, por ello se redactan algunas interrogantes y se establecen objetivos acerca de las características que sobre la práctica profesional y la reflexividad pueden mostrar los maestros durante sus clases, las cualidades que los definen y los niveles de reflexión que pueden llegar a desarrollar; finalmente se presenta la pertinencia de la investigación en la relevancia social que tiene el tema de evaluación en la actualidad ya que la sociedad tiene puesta la atención en el desempeño profesional de los maestros.

1.1 .Planteamiento de problema.

A través del tiempo y de generación a generación los padres han dicho “piensa lo que haces”; y sin embargo en esa condición falible de seres humanos, se siguen cometiendo errores a pesar de que se madura y se llega a la adultez, ¿será acaso que es un enfrentamiento permanente de ensayar los pensamientos en búsqueda de la certeza?.

En razón de lo anterior, se han desarrollado varias teorías acerca del pensamiento reflexivo; en el campo de la docencia se encuentran a teóricos como Jackson, John Dewey, Donald Schön, Kenneth y Escudero, siendo Dewey el máximo referente entre muchos; todos ellos han revisado los procesos por los que pasa un ser humano, que puede mejorar su profesión analizando su propio quehacer, hasta llegar a ser un profesional reflexivo; a partir de ello también han desarrollado un bagaje de conocimientos que aportan elementos para analizar cuáles son los componentes de una práctica reflexiva, cabe aclarar que la mayor parte de los estudios realizados se centran en el análisis de pre-profesionales, es decir practicantes de la profesión y por ello a esa corriente la han denominado práctica reflexiva.

Los estudios al respecto y los casos más comunes que se encuentran en la revisión de literatura son mencionados reiterativamente como investigaciones sobre práctica reflexiva; y refieren a la actividad que los alumnos en formación inicial de las Escuelas Normales realizan cuando visitan escuelas de los niveles de Preescolar, Primaria o Secundaria, en su programa de formación y entrenamiento de prácticas intensivas; ahí precisamente es donde se contextualiza a la práctica docente reflexiva.

Sin embargo esa actividad debiera extenderse más allá de las prácticas de la formación docente inicial, es decir, más allá de las prácticas iniciales, considerar que el profesional de la docencia, configurado en los maestros en servicio, pueden y deben desarrollar procesos de reflexividad sobre su ejercicio; es decir que ellos también tienen la obligación de reflexionar constantemente sobre su práctica profesional, ya que esto puede garantizar que no se estanquen y que mejoren su trabajo cada día en beneficio de su propia formación profesional y para asegurar un verdadero trayecto formativo de profesionalización de los maestros a través de la puesta en práctica del enfoque de práctica docente reflexiva, trasladada al nivel superior como práctica profesional reflexiva.

Al revisar el trabajo de los maestros se encuentra que en muchas ocasiones la planificación de la clase pasa a segundo término, con la creencia de que los docentes están en un nivel superior, se presentan a dar cátedra, plática, clase improvisada o en el mejor de los casos, clase magistral o conferencia; pero la planificación cuando se realiza es para cumplir un requisito; regularmente es un adorno del escritorio ya que sólo se convierte en una de las obligaciones de entrega hacia el subdirector académico o como exigencia de la supervisión, muchos maestros llenan sus planificaciones de forma anticipada, tanto que llegan a planificar su trabajo hasta con periodos de una semana y en casos extremos, de un mes; siendo que las clases deben revisarse diariamente, cada clase es diferente, de un grupo a otro suceden imprevistos que requieren adaptaciones, ajustes, actualizaciones, la vida en la clase es dialéctica, cambia constantemente.

Si bien la educación básica refleja inconsistencias de falta de planificación de clases por parte del maestro; la problemática se extiende hasta la educación superior que es nuestro contexto, es triste saber que en posgrado exista rutina e improvisación por que el maestro asume actitudes de conformismo,

irresponsabilidad y falta de profesionalismo; aquí es donde cobra importancia el enfoque de práctica profesional reflexiva que pretende que el maestro al interior de sus clases pase de una clase sistemática y mecánica a una práctica más consciente y reflexiva, que le permita revisar constantemente su propio actuar y las consecuencias de sus acciones al estar de frente con sus alumnos, el enfoque de la practica profesional reflexiva le da la posibilidad de ser un maestro pensante y reflexionar sobre sus procesos didácticos, sus habilidades y sus estrategias durante todo el proceso educativo.

...Si bien es cierto que durante las clases es difícil ir evaluando a cada momento el propio actuar, también es cierto que existe la posibilidad de ser más y mejores profesionales al estar atentos a lo que estamos realizando, siendo responsables de las acciones que hacemos y actuando con naturalidad, siguiendo una lógica del trabajo didáctico y siempre pensando cómo hacer más creativo nuestro quehacer docente; en conclusión desarrollando una práctica profesional reflexiva a la que también le podemos denominar docencia reflexiva, entendiendo que nos referimos a los docentes en servicio profesional. (Flores, 2010:8)

Al hacer una revisión de literatura se encontró que existen investigaciones que abordan la problemática de la escasa reflexión de los maestros sobre su enseñanza y las implicaciones sobre los actores que rodean su práctica; como dice Mejía Arauz cuando se refiere a la docencia como campo problemático:

...la docencia, vista desde el supuesto de la acción, no puede constreñirse a “enseñar”. Debe incluir a los destinatarios de la acción, de quienes se pretende que aprendan. Mientras se trata de organizar el conocimiento disponible en las culturas de la humanidad, el acto educativo es relativamente sencillo: se trata de reconocer los mejores modos de organizar el contenido. Pero cuando la docencia se entiende como acción para facilitar el aprendizaje, entramos al problema de saber cómo aprende el ser humano y, por tanto, cuál es la mejor manera de ponerlo en contacto con el conocimiento para que se apropie de él. (Mejía y Sandoval, 2010:191)

Esa situación y otras obliga a profundizar y revisar sobre los resultados y los hallazgos que pueden aportar elementos valiosos para definir con claridad un objeto de estudio sobre la enseñanza y que conduzca a una investigación seria sobre la realidad que viven los maestros y sus posibilidades para convertirse en profesionales reflexivos; “es una oportunidad para que las clases de los maestros sean observadas por otros maestros, su principal objetivo es combatir cualquier sensación de complacencia en el maestro que está enseñando la clase” (Tsubota, 2001:11)

Un estudio que aporta a esta investigación es la de Rebeca Anijovich (2007) sobre “la formación de docentes reflexivos”, el trabajo se propuso presentar aspectos centrales de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva y se constituyó como marco para los propósitos de las asignaturas Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

De ese estudio, resalta que existen elementos que todo docente debe dominar y que no pueden quedar a la deriva a la hora de enfrentar una clase; es difícil imaginar cuáles son los resultados del trabajo de los maestros cuando no se consideran aquellos saberes que son necesarios y que se enlistan en el reporte como conocimientos que los profesores deben tener para ejercer su tarea:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, aludiendo a principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, enfatizando en el dominio de los materiales y los programas;
- Conocimiento didáctico del contenido: una relación entre la materia y su enseñanza;
- Conocimiento de los alumnos y sus características; quiénes son, sus estilos de aprendizaje, sus entornos sociales, emocionales;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión o financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas;
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.(Anijovich, 2007: 239)

Ante ello el estudio menciona que la práctica reflexiva tiene como objeto principal poner en diálogo estos distintos saberes; saberes que el docente debe apropiarse al conocer sus disciplinas, saberes devenidos del conocimiento de la propia práctica profesional al convertirla en un ejercicio de docencia reflexiva.

Otro estudio que da aportes para profundizar en la problemática de clases improvisadas y tendencias del maestro hacia el trabajo rutinario irreflexivo se encuentra en Dewey (1933) cuando hace una distinción significativa entre la acción rutinaria de los maestros y la acción reflexiva; de acuerdo con él, “la acción rutinaria del maestro está motivada principalmente por la inercia, la tradición y la autoridad”. (Dewey, 1933: 47)

Continua diciendo que en toda escuela existen una o más definiciones de la realidad que se asumen si ser cuestionadas por los maestros, existe entre ellos lo que denomina un código colectivo, conforme el cual los problemas y metas y medios para alcanzar los proyectos y propósitos de la educación es difícil lograr; más bien son definidos de una manera específica como la costumbre y la tradición, el común “siempre lo hemos hecho así para que cambiar”.

Kennet (1996) y et al retoman a Dewey cuando intentan explicar la problemática de la irreflexibilidad de los maestros en su enseñanza, sostienen que “con frecuencia los docentes aceptan una realidad cotidiana sin protestar en sus escuelas y se dedican a encontrar los medios más efectivos y eficientes para resolver a través de ese código colectivo los problemas que se les plantean” (Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston, 1996:2)

Se conoce que los maestros se convierten en irreflexivos, de ahí que es posible afirmar que la rutina, la improvisación y los malos resultados provocan una cierta frustración en su trabajo; situación que la reflejan de manera irresponsable al no inmiscuirse en las dificultades que surgen en su salón de clase y menos en la escuela donde dejan a la deriva a que el director resuelva los problemas como si fueran solo de él.

Por otra el mismo Kenneth asienta:

...es frecuente que los maestros pierdan de vista el hecho de que su realidad cotidiana es sólo una de muchas alternativas, una selección dentro de un universo de posibilidades. Asimismo, es común que pierdan de vista cuales son los propósitos y fines que motivan su trabajo, se convierten en simples agentes de los otros y se olvidan de que hay más de una manera para resolver cada problema que aparece en la escuela; los maestros irreflexivos aprueban automáticamente el punto de vista aceptado sobre algún problema específico en una situación determinada. (Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston, 1996:2)

Es entonces como los docentes se encuentran ante dos alternativas:

Por un lado está la postura de exclusión de toda responsabilidad; y de dejar que el mundo ruede, incluyendo la falta de preparación de clases y de desarrollo personal profesional, convirtiéndose en reproductores del sistema o bien enfrentando la situación con responsabilidad, honestidad y mente abierta que son las tres actitudes básicas que menciona Dewey para toda acción que realicen los maestros en su enseñanza.

Litwin define así las alternativas:

...una es la de continuar con el rol tradicional de ser exclusivos reproductores o instrumentistas del saber existente, para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo o por el contrario asumir posturas críticas y reflexivas, actitudes propositivas que les permita innovar en su quehacer como formadores, más humanizados y generadores de cambios reales y positivos. (Litwin, 2008 citado por Barreto, 2011 p. 29)

Del trabajo de Karina Rodríguez (2010) “competencias docentes: de la práctica reflexiva al cambio del habitus académico”, es conveniente tomar algunas ideas que fortalecen la definición del objeto de estudio; por ejemplo sostiene que existe resistencia a pensar, no sólo que los profesores se mueven por habitus sin tener

consciencia de ello, y sobre todo, sin llegar a identificar los esquemas en juego, para ello se retoma a Perrenoud cuando dice que “nuestro deseo de control nos lleva a sobrestimar la parte consciente y racional en nuestros móviles y nuestros actos”.(Perrenoud,2004:59); a lo que la autora subraya “la consciencia choca con la opacidad de la propia acción y, todavía más, con los esquemas que las sostienen. (Rodríguez, 2007:19).

Lo anterior, exige un trabajo intelectual que sólo es posible con la inversión de tiempo en ésta y con la adopción de un método y los medios apropiados (video, escritura o entrevistas de explicitación, audiograbaciones, etc.).

La reflexión sobre nuestra acción, muestra la parte de nosotros que conocemos y amplía la reflexión a la parte inconsciente de nuestra acción. Nadie desconoce que lo que se hace es, en última instancia, la expresión de lo que es. Nadie está totalmente ciego a la importancia que revestirá poder acceder a la gramática generativa de sus prácticas relacionadas. Sin embargo el practicante más lúcido prefiere cuestionarse sus saberes, su ideología y sus intenciones, más que sus esquemas inconscientes. (Perrenoud, 2004:59)

Sin querer agotar hasta aquí la problematización, pero si con la intención de empezar a vislumbrar el objeto de estudio se considera que esta incipiente introducción, confirma que existe una gran posibilidad de desarrollar una investigación con éxito, que esté orientada al rescate de elementos teóricos y empíricos sobre el trabajo de los maestros y específicamente acerca de sus formas, modelos, implicaciones didáctico-pedagógicas de su docencia desde un enfoque de práctica profesional reflexiva; derivado de esto se redacta la principal pregunta de investigación que pueda ser el eje de un estudio diagnóstico a realizar en un instituto de educación superior con la colaboración de sus maestros.

¿Qué características destacan los maestros durante el desarrollo de sus clases con respecto a una docencia reflexiva?

1.2 Preguntas de investigación.

Además de las características que presentan los maestros al desarrollar sus clases, el interés de la investigación, también pretende contestar algunos asuntos colaterales que pueden ser de importancia, para aportar algunas ideas sobre el tema de investigación y el trabajo de los maestros; esos aspectos que pueden fortalecer la investigación, se centran en conocer qué experiencias educativas

existen al respecto para saber los aspectos, hallazgos, resultados, expectativas de los investigadores y desde luego también los huecos y posibilidades de hacer nuevas investigaciones; también es importante conocer cómo se origina este enfoque, la evolución que ha tenido, sus impactos, su relevancia; además de conocer en que paradigma se ubica y cómo coinciden los autores al definirla como una propuesta de investigación y análisis de la práctica docente.

Para contestar lo anterior se requiere de otras preguntas alternas no de menor importancia a la pregunta central; por ello se presentan otras interrogantes que pueden fortalecer el desarrollo del estudio:

¿Qué aspectos metodológicos configuran el proceso de la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva?

¿Qué atributos académicos definen a los docentes reflexivos según los teóricos del enfoque de la reflexividad?

1.3 Objetivos de la investigación.

Al revisar la pregunta central y las preguntas alternas, se han definido algunos objetivos que tienen un orden de importancia y que pretenden responder a toda la problematización que se ha redactado anteriormente.

Objetivo general:

Describir las características de una docencia reflexiva que destacan dos docentes del Centro de Posgrado BINE durante el desarrollo de sus clases.

Objetivos específicos:

Observar las clases de dos maestros para identificar y describir los aspectos metodológicos que configuran la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva.

Diseñar instrumentos de acuerdo a los niveles de reflexividad que permitan obtener un diagnóstico de la ubicación y los atributos académicos, que presentan dos maestros durante el desarrollo de sus clases.

1.4 Pertinencia de la investigación.

La razón de haber elegido este objeto de estudio se debe a diferentes circunstancias; en primer término se considera un tema que si bien ha sido

revisado en diferentes contextos; en muy pocos casos existe una claridad de los resultados de su metodología propuesta, la mayor parte de ellos hacen una descripción de una propuesta teórica interesante, pero no definen el proceso y el encuentro dialéctico de la teoría sobre la docencia reflexiva y la puesta en práctica de la misma; de esta forma describen historias, revisiones de literatura, algunas altamente teóricas, descripciones breves, relatos, opiniones, instrumentos utilizados; pero se vislumbra una escasez de objetividad en la información procesada de los estudios revisados.

En el estudio de Rodríguez (2013) se mencionan experiencias valiosas y se afirma que la innovación educativa del portafolio ayudó significativamente, y el hecho de darse cuenta de que se puede mejorar, fue lo extraordinario del proceso. Por otra parte en el estudio también se menciona que “los estudiantes valoraron como muy satisfactoria la labor docente del profesor y expresaron que les gustó la metodología” (Rodríguez, 2013: 87).

En la tesis de maestría de Jazmine Barreto (2011) titulada “La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza” se observa la preocupación de saber si los escenarios de la educación superior son propicios para el desarrollo de prácticas reflexivas, esto con el interés de construir nuevos saberes, prácticas, implícitos y conductas de los docentes alrededor de la educación, que permitan potenciar y mejorar los procesos de enseñanza; una primera reflexión expresa lo siguiente:

Es decir que los docentes desde su capacidad en la producción, generación y apropiación del conocimiento orientados por la institución educativa, no se deben limitar únicamente a enseñar, practicar la docencia es alcanzar el equilibrio entre el espacio para la enseñanza y el que se utiliza para el tratamiento de condiciones institucionales y contextuales. (Barcena, 1994:56)

El estudio por otra parte aclara que los maestros cuentan con un gran potencial; y que muchas veces permanece oculto o dormido, cuando es importante rescatarlo para transformar las propias prácticas en busca de una cada vez más ansiada calidad educativa.

Esto permite asumir criterios críticos construyendo nuevos significados y evitando una reproducción mecanicista, propiciando participar proactivamente desde su práctica de enseñanza en la construcción de modelos docentes interdisciplinarios que contribuyan a las prácticas reflexivas,

mejorando los procesos de enseñanza en la educación superior. (Barreto, 2011:23)

El estudio pretendió demostrar la estrecha relación entre la práctica reflexiva y las prácticas de enseñanza regulares, la intención fue que los resultados ofrecieran recomendaciones y proporcionaran mayor significado a las prácticas docentes, al ofrecer una nueva mirada a la experiencia y el quehacer en el aula; esto sin duda llevaría a la pretensión de que el desarrollo de un habitus reflexivo permitirá a los maestros desarrollar su habilidad de reflexión y su mejora permanente.

Otra reflexión interesante es cuando la misma Barreto refiere:

...las prácticas reflexivas son importantes hasta la actualidad, ya que deben adaptarse ante los nuevos retos y desafíos de los medios interactivos, en lo que compete a la educación, específicamente en cuanto al manejo de práctica de enseñanza en el aula; además de la totalidad de los procesos didácticos, en lo conceptual, desarrollo de objetivos, ejercicios, evaluación, estrategias y el fomento de habilidades y destrezas. (Barreto, 2011:29)

Una investigación diferente es la de Erazo-Jiménez (2009) referida “Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes”. Lo más sobresaliente que se retoma es cuando refiere que la práctica reflexiva debiera vincularse con el ejercicio de la profesión docente, en particular por la relación que se establece entre acción profesional y conocimiento, que no sería posible pensar en procesos de profesionalización, que respondan a las actuales demandas de cualificación que no tuvieran como fundamento la reflexión.

De hecho existen evidencias de que en las últimas reformas educativas se ha intentado hacer del conocimiento de los maestros la utilidad de la práctica reflexiva, a través del ejercicio colegiado, el trabajo cooperativo, la investigación acción, la autoevaluación y otros intentos que no se han concluido; consideramos que tiene y debe ser una asignatura obligada a nivel de formación inicial y de ejercicio permanente en la vida profesional.

El profesor puede aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento y el uso de competencias específicas de comportamiento, la

toma de decisiones sistemáticas y racionales, están vinculadas al corazón de la profesionalización.(Korthagen,1996:317).

Si se parte de que se debe compartir información sobre los resultados encontrados a fin de acercar elementos, desde lo más objetivo posible a otros que han seguido este camino de revisar el proceso de reflexión del sujeto sobre su propia práctica; entonces es necesario asegurar que lo que se intenta investigar, hacer y desarrollar tenga que ver con ese sentido ético de compartir en primer instancia lo que significa la producción de conocimiento, que para otros es información que revisarán minuciosamente para hacerla parte de ellos, en este proceso cíclico de construir, interpretar y recrear información.

La pertinencia de esta investigación se respalda en la relevancia social que tiene el tema de evaluación en la actualidad; la sociedad tiene puesta su atención en la evaluación del desempeño profesional de los maestros, la sociedad tiene la expectativa de que se mejore la calidad de la educación a través de esta reforma educativa que tiene como eje central la definición de los profesionales de la educación.

Por otro lado la preparación profesional, la superación profesional, la actualización y la demostración de competencias profesionales reflejan un reto y una necesidad de ser más sensibles, responsables, éticos ante su entorno y ante ellos mismos a través de la mejora del trabajo de los maestros para enfrentar con responsabilidad y seriedad los procesos de evaluación del desempeño profesional.

Esta situación se considera un proceso institucional ineludible que debe ser revisada en todos sus aspectos para poder hacer una evaluación del sujeto sobre su quehacer o trabajo profesional; es imposible evaluar al sujeto maestro si no se revisa su actividad esencial que es la práctica profesional; cabe aclarar que este proceso, si se desarrolla con sentido ético debe estar respaldado desde un enfoque reflexivo para poder asegurar aún más la objetividad sobre los resultados de las actividades del docente; solo a través de ver qué hace y qué piensa, o en el colectivo cómo trabajan los docentes, cómo planean, cómo se comportan, cómo se relacionan y cómo piensan; es de esta forma que se puede conocer lo que hace bien el maestro o ha dejado de hacer.

Por otra parte se tendría una buena cantidad de información que revisar y analizar sobre quiénes son los maestros y qué hacen al interior de sus aulas cuando dan sus clases; es importante asegurarse de que ellos mismos han creado sus propios conocimientos y han procesado su información para recrearla con los alumnos.

Si los maestros se documentan sobre su enseñanza, es imposible que estén enseñando solo dosis de subjetividad, porque lo que hablan lo respaldan en lo que han leído, en lo que han interpretado y lo que han procesado como parte de ellos; además si lo hacen con honestidad y responsabilidad, entonces le habrán agregado un valor a sus clases, el valor de la verdad y la sinceridad de sus palabras, no serán solo frases sin sustento, estarán llenas de objetividad y de una interpretación real de sus pensamientos filtrados a la luz de la información documentada en sus referentes teóricos y contextuales de su enseñanza.

En el Centro de Posgrado del BINE se vive un proceso de espera y de transformación, de los once docentes que conforman la planta académica, el 80% de ellos están en procesos doctorales, es decir están iniciando un doctorado, han estudiado más de la mitad del plan de estudios o lo han concluido, faltando solo la titulación para obtener el grado; también se está vislumbrando la posibilidad de formar dos cuerpos académicos; además la inclusión al Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP) para poder acceder a las bolsas concursables para el desarrollo de proyectos de investigación.

Ese panorama abre la posibilidad de asegurar el proyecto de la práctica profesional reflexiva; sin embargo también existen resistencias y/o inconsistencias como la planeación colegiada o la planeación individual de clases, incluso se ha propuesto en el plan de trabajo anual una meta que tiene que ver con la certificación de clases a través del método ELI, (Enseñanza Libre de Improvisación), esto significa que el proyecto de configuración de la práctica profesional desde un enfoque de práctica profesional reflexiva llega en buen momento al posgrado y a sus maestros.

Si bien la pertinencia entendida como la relevancia social, es una cualidad indispensable de la investigación; también cabe reflexionar hasta dónde éste estudio es conveniente, qué implicaciones prácticas conlleva y revisar su valor teórico así como su utilidad metodológica, es decir que no se convierta en un trabajo sin sentido, que persiguiendo la ética del investigador apunte hacia el aporte de información y resultados que puedan servir para futuras investigaciones; por ello es necesario reflexionar ¿para quién se está haciendo la investigación?, ¿qué va a aportar con los resultados?, ¿cómo va afectar a la comunidad educativa?, ¿existirá alguien a quién le interese los resultados?, a qué población va a beneficiar?; contestar estas preguntas sin duda darán muchos elementos para poder asegurar que la investigación es conveniente, relevante, pertinente, valiosa y útil.

La investigación está dirigida a la comunidad educativa, al decir, a los alumnos-docentes, a los maestros y a los directores; y finalmente a los investigadores de la

educación que pueden retomar los resultados para aportar a nuevas investigaciones, por ello se ha elegido esta línea de investigación denominada práctica profesional reflexiva que tiene que ver con el hecho de observar, analizar, sistematizar, evaluar, revisar y reflexionar sobre el trabajo de los maestros.

La propuesta de investigación según Flores (2010) cobra relevancia cuando se pretende al interior de la práctica profesional conjugar el hecho de reflexionar y actuar es decir hacer estas dos cosas a la vez.

...de inmediato se nos antoja una realidad compleja, no imposible pero si comúnmente una práctica irreal del trabajo que hacemos los maestros y practicantes, debemos aclarar que no rechazamos la idea de hacer pensando, a través de la búsqueda de un sistema de práctica reflexiva sobre todo en su fase acción-reflexión. (Flores, 2010:9)

Se puede reflexionar sobre la acción desde dos momentos, siempre retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir nuestro conocimiento en la acción y cómo puede haber contribuido a un resultado inesperado, para ello existen dos formas de proceder según Shön “podemos hacerlo inmediatamente después de la acción o detenerse durante el proceso”. (Shön, 1992:36) e incluso retomar las palabras de Hannah Arendt “*pararse a pensar*”.

Pero al observar el trabajo de los maestros se observa con frecuencia una práctica mecanizada o en ocasiones siguiendo un camino planeado como es el caso de los docentes en formación ante ello Flores (2010) apunta:

...sin embargo la realidad también muestra la dificultad de ir evaluando a cada momento el propio actuar; más bien podemos ser más y mejores profesionales y practicantes al estar atentos a lo que estamos realizando, siendo responsables de las acciones que hacemos y actuando con naturalidad siguiendo una lógica del trabajo y siempre pensando cómo hacer más creativa nuestra práctica, buscando que las actividades que desarrollamos reflejen entusiasmo e interés del grupo por acompañarnos en ese paseo fascinante que es la búsqueda del conocimiento. (Flores, 2010: 10)

Lo anterior sería desde el juicio de Flores (2010) lo más cercano a una práctica reflexiva y próxima a la realidad donde apoyándose en Hannah Arendt se permitan los ajustes, las improvisaciones, y los momentos de inercia involuntarios, e incluso agregar el pasado como un recurso cognitivo para hacer acomodos del

pensamiento, entonces es importante utilizar los regresos a lo que consideremos necesario recordar, reafirmar es además parte natural de la construcción del conocimiento desde el punto de vista de Ausubel en su propuesta del aprendizaje significativo, e incluso aceptar que los olvidos y descuidos son elementos de un proceso discontinuo pero que forman parte de una experiencia en movimiento.

Lo ideal sería algo parecido a lo que hacen los buenos músicos de jazz: “improvisan juntos, también manifiestan una sensación de su material a realizar en el acto ajustes a los sonidos que oyen. Escuchándose unos a otros y a sí mismos, sienten hacia dónde va la música y ajustan su interpretación”. (Shön, 1998:61)

De acuerdo a ello; y en ese caso la música o las notas de la melodía les ayudan a evaluar su propio actuar para darse cuenta si están armonizando bien o mal, la reflexión va hacia la extrapolación de la melodía al interior de la escuela donde la clase sería la melodía, la orquesta la conforman los maestros y los alumnos ¿pero cuáles serían las notas a seguir que permitieran unir el esfuerzo de la orquesta?

En la reconstrucción del conocimiento, los futuros docentes deben estar atentos y observar cómo aprenden los niños y si es posible unir los procesos y las acciones de aprender mientras enseñan, y enseñar mejor mientras los niños aprenden; su obligación entonces es conducir a los alumnos a darse cuenta cómo aprenden mejor; es decir enseñarlos a aprender a aprender, pero también los futuros docentes y maestros deben reflexionar sobre lo que hacen en clase, al respecto Flores señala:

...deben aprender cómo enseñar mejor, para ello es importante rescatar los momentos de mayor aprendizaje de sus alumnos, pero entender el aprendizaje no en un sentido lineal perfecto; sino como el proceso de hacer que los niños se interesen y pregunten al cometer errores, al corregir al compañero, al encontrarse y contestar por sí solos, en fin a todas las actividades que realizan los niños en relación al conocimiento que se pretende alcanzar. (Flores, 2010:11)

Consideramos que no estamos educados para pensar mientras actuamos, la mayor parte de nosotros seguimos patrones de conducta que al no salirnos de ellos permanecemos en un círculo de confianza (sentido común) al que pertenecemos todos, salirse de él implica reflexionar desde la acción, el mismo Shön explica esta posibilidad y la cita así:

“Si el sentido común reconoce el saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo. Frases como “pensar con los pies en el suelo”, “tener mucho ojo”, y “aprender haciendo”,

no solamente sugieren que podemos pensar en hacer, sino que podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos". (Shön, 1998:60)

Una pregunta interesante es ¿cómo configurar a un maestro reflexivo?; un intento sería el establecer paridades de sus acciones como el pensar haciendo; parece que esta dicotomía se extiende a otras competencias que se pueden desarrollar para tener congruencia en el quehacer educativo o ¿qué es lo que realmente se busca con ser más reflexivos?; regresando al tema se han establecido otras relaciones interesantes que debieran darse en un maestro reflexivo de su propia docencia; se requiere entonces maestros que reflexionen: hacer-pensando, hablar-pensando, escuchar-pensando y escribir-pensando; quizás se puedan derivar más gerundios, pero con esta cuatro dicotomías complementarias a la original es posible simplificar la explicación.

Existen explicaciones de otros autores, que en opinión de Dewey:

...el profesor reflexivo se caracteriza por poseer una mente abierta y ser sincero, se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas, haciéndose responsable por los resultados, no se conforma con el logro de los objetivos sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios, y la reflexión la realiza antes, durante y después de la acción. (Dewey, 1998:87)

Esto último precisamente define los momentos esenciales de la práctica reflexiva, además de tres momentos fundamentales por los que toda clase atraviesa y si el docente las aplica para autoevaluarse entonces como dice Villar:

...se convierte en un ser integro, ético y responsable, pero llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que la probabilidad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos; incluye, además, la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas. (Villar, 1999:22)

Cabe aquí la reflexión del porqué esta tendencia no ha permeado los programas de formación y de profesionalización de los docentes en las Escuelas Normales; acaso implica una emancipación del maestro y un riesgo para el control del sistema sobre el magisterio; incluso una amenaza real para el propio sindicato de perder su hegemonía sobre sus agremiados al convertirse los docentes en una masa crítica pensante.

Es difícil imaginar un profesor con mente abierta, honesto y responsable; parece utópico; sin embargo la posibilidad y los hechos de otros países demuestran la posibilidad y las ventajas de un magisterio autónomo, pensante y creativo como los casos de Finlandia y Japón; Rodríguez sostiene:

...se necesita capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos de pensamiento reflexivo, para que adquieran la capacidad cognitiva y las creencias, valores, actitudes y emociones facilitadoras de tales procesos y si la persona tiene que empeñarse en un acto particular de reflexión, debe poseer la motivación necesaria para la reflexión. (De Vicente Rodríguez, 1999:60)

Ante esta situación Tallaferro (2006) comenta:

“nuestra tarea como formadores de docentes es preparar profesores para el futuro, cabe preguntarse qué conocimientos y habilidades debe poseer un profesor reflexivo; esto no establecido desde el punto de vista del docente que debemos formar, como desde nuestra propia práctica docente, ya que es inevitable cuestionarnos acerca de la capacidad que tenemos para ejercer la reflexión desde la práctica o enseñanza reflexiva. (Tallaferro, 2006:3)

Con ese marco podemos pensar, que se debiera trabajar en la formación de profesionales reflexivos; sin embargo esta no es una tarea fácil al interior de las Escuelas Normales ya que el panorama no muestra precisamente este tipo de ambiente que existe en los campos de supervivencia del maestro que tiene que ver con proteger sus intereses y sus propias individualidades; si los docentes hacen uso de la reflexión, en muchos de los casos es para pensar en la forma de no involucrarse en lo más mínimo en el trabajo comprometido y profesional; cada maestro defiende sus intereses personales incluso con matices de envidia y egoísmo donde lo normal es la gran frustración vacía de expectativas, de pensamientos creativos, de sentimientos de mejora y de una gran ausencia de pensamiento reflexivo.

Entonces lo que se requiere es un programa ambicioso de formación y profesionalización, con un alto grado de ética;

...los estudiantes deben egresar de las universidades e instituciones de formación docente, seguros de su capacidad y autonomía para ejercer la labor pedagógica y transformarla en virtud de las necesidades históricas, sociales, culturales y políticas que surjan, y de igual manera, seguros de que la reflexión es el camino para abordar otras maneras de pensar y hacer la relación pedagógica. (Tallaferro, 2006:4)

Esa autonomía y responsabilidad producto de una formación integral y de un modelo altamente profesionalizante al evaluar constantemente su propio actuar y sus implicaciones solo puede darse como dice Tallaferro (2006), si los docentes toman una postura reflexiva frente a los contenidos y a las experiencias que les brindan sus prácticas profesionales, se harán conscientes de las modificaciones que van dando en sus concepciones y en su forma de actuar frente al hecho educativo; igualmente, si concientizan cómo se perciben a sí mismos como parte de ese hecho, sin duda advertirán que la educación es un constante acontecer que, no obstante estar determinado por los lineamientos y propósitos del sistema educativo, puede sufrir transformaciones en virtud de las decisiones y acciones que el colectivo vaya tomando, a partir de la reflexión que cada quien haga de su propio quehacer docente.

Sin embargo ello no significa que la reflexión deba hacerla cada docente sólo, sería un proceso incompleto intentar que cada persona de forma aislada deba retirarse a reflexionar sobre sus acciones, si bien es cierto que se requieren momentos para repasar y repensar sus propios actos, en esta propuesta se pugna por un trabajo de reflexión colegiada, donde unos a otros se observen, evalúen y retroalimenten; la reflexión no debe ser un acto aislado, a pesar de que cada maestro puede y tiene la posibilidad de reflexionar de forma personal sobre su práctica profesional; sin embargo es conveniente que las comparta con los demás maestros para que se pueda asegurar una experiencia donde la lectura del trabajo docente sea visto desde varios ojos para enriquecerla y mejorarla.

La práctica reflexiva es una forma de ser profesional reflexivo y los maestros tienen una gran oportunidad de promover esta postura, es necesario valorar la posición valiosa que guardan en la docencia para crear las condiciones de una enseñanza reflexiva, todos los profesionales de la educación, están obligados a ser reflexivos; a la vez como dice "(Tallaferro 2006:1) "se trata de enfatizar el compromiso que se tiene de formar docentes críticos, responsables, reflexivos, éticos y capaces de generar saber pedagógico".

Entonces el análisis de clases, el estudio de las clases, la evaluación de la práctica docente, la autoevaluación pedagógica, la práctica reflexiva; el espacio donde el maestro desarrolla su trabajo como profesional es un excelente espacio para desarrollar una investigación sobre la docencia; la práctica profesional es un espacio idóneo para indagar y poner en juego las habilidades de reflexión sobre el propio actuar de los maestros.

CAPÍTULO II.

CONTEXTO, HISTORIA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

2.1.- Ámbito contextual y situacional

Toda investigación se lleva a cabo en un espacio y contexto determinado, donde se desarrollan las situaciones o hechos que es necesario tomar en cuenta; la historia y los sucesos que ocurren en esa relación de convivencia que los actores establecen cada día, impactan en la vida de los alumnos, los maestros y los directores; cada escuela tiene un pasado y un presente que la identifica con un prestigio o que la señala como una opción entre muchas; el BINE es una institución que busca destacar a través de su modelo único, pero que también lucha contra inercias y resistencias de su planta docente; en este apartado inicial, se presentan algunas características sobresalientes de esta institución.

2.1.1.- El contexto institucional.

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” BINE de la ciudad de Puebla, es una Escuela Normal con 135 años de tradición, donde coexisten varias escuelas de todos los niveles educativos; tiene el privilegio de formar individuos desde el nivel de preescolar y en muchos casos continuar sus estudios hasta la formación inicial de docentes en las seis diferentes ofertas de licenciatura; incluso regresar ya como docentes en servicio para obtener su grado de maestría, en los programas académicos que actualmente ofrece el Centro de Posgrado que pertenece a la misma institución; visto de esta forma el BINE parece un espacio de formación único en su género e innovador en su modelo y desde luego que en teoría si lo es, nació para ser la cuna de la pedagogía en el estado de Puebla y la Normal ejemplo por excelencia en la formación de maestros.

Con ese referente el BINE debe asegurar el tipo de hombre que desea formar con una filosofía bien definida y vertida al interior de cada nivel educativo; los valores que se comparten son la espina dorsal de todo el Instituto y no solo deben estar impresos en la visión y misión de cada escalón educativo, es obligación y responsabilidad de todos, ponerlos en práctica en cada una de las escuelas a través de todas las acciones que se emprenden cada día.

El BINE debe tener su propio modelo educativo basado en las necesidades de la institución y en las prioridades que del contexto educativo emanen; aunado a esto es importante la revisión de pedagogías, que respondan a esas necesidades e intereses del espacio donde se desarrollan las diversas prácticas educativas, formas de organización, y acuerdos para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en sus correspondientes niveles educativos.

De esa forma el BINE es una Escuela Normal de carácter experimental que cuenta con escuelas de nivel básico para desarrollar las prácticas docentes por parte de los casi mil alumnos de licenciatura; sin embargo la cámaras Gesel y los espacios de convivencia entre los niveles se han ido reduciendo a lo largo del camino; es y ha sido una práctica establecida el hecho de que cada escuela tenga su propia organización y se mantenga al margen de las demás; el trabajo de colegiado de directores apenas si ha sido concebido al principio y final de cada curso escolar, de esta forma cada director le apuesta a lo que considera conveniente en su escuela.

De acuerdo a su visión, y si acaso con la participación de su personal cada director desarrolla su plan anual de trabajo que abarca aspectos académicos, culturales, sociales y deportivos; sin embargo, sólo en algunos rubros la institución ha intentado unificar el desarrollo de un proyecto integral donde confluyan los intereses de todo el Instituto. Se acomodaron oficinas y se han construido edificios, pero se requiere de una planeación institucional que responda a las necesidades incluyentes y más apremiantes.

Cada escuela remite una cuota de inscripción anual a la dirección general, situación que le significa el aporte como miembro a una necesidad común de mantenimiento y uso de espacios y por otra parte le otorga la autonomía del manejo de sus propios recursos y la plena libertad de cambios en todos los aspectos; pero este hecho provoca que al ser los espacios de todos y de nadie, exista una irresponsabilidad en el mantenimiento de las áreas.

Por otro lado la propia demanda de estudiantes la han condicionado a crecer en todos los subsistemas, en la actualidad, existe la oportunidad de despuntar el posgrado como un elemento distintivo a las demás Escuelas Normales del estado, el BINE cuenta con un Centro de Posgrado con planta académica calificada, instalaciones propias y con una importante demanda de profesionalización; el posgrado, es un excelente espacio para que los egresados continúen sus estudios haciendo las maestrías que según su perfil correspondan.

Por otro lado el Centro de Posgrado es un espacio ideal para el desarrollo de una investigación, las condiciones para llevar a cabo proyectos de investigación son

idóneas ya que además de ser la investigación una área sustantiva importante, tiene el compromiso de la formación profesional con los maestros de Puebla y el seguimiento a los docentes egresados de las licenciaturas de Educación Primaria, Preescolar, Telesecundaria, Especial, Inicial y Física.

2.2.- Desarrollo histórico de la práctica reflexiva.

El propósito de este apartado es mostrar los principales aportes que dos teóricos en espacios de tiempo distintos, han realizado en la conformación de un sistema de análisis de la enseñanza; cabe resaltar que el texto destaca los postulados de Dewey Jackson como los iniciadores de este movimiento, que se ha replicado por todo el mundo; en algunos casos especiales, adaptando sus postulados a los contextos y sistemas educativos; al interior del escrito se nota la presencia de Dewey y su legado en la definición de una teoría de la reflexión y Jackson por su parte define un proceso sistémico de análisis de la enseñanza con el establecimiento de tres fases (preactiva, interactiva y posactiva).

2.2.1.- Dewey y Jackson, pioneros de la práctica reflexiva. (1933-1968)

Desde una revisión histórica a nivel internacional que nos sitúa en el origen del término reflexión, se encuentran los aportes de John Dewey (1933) quien había escrito sobre la necesidad del pensamiento reflexivo.

El autor plantea la necesidad de reflexionar de manera crítica y analítica sobre nuestra práctica. Para Dewey la verdadera práctica reflexiva se da cuando el/la docente reflexiona sobre situaciones problemáticas reales como lo denominaba “reflexión lógica y analítica, aplicada a situaciones problemáticas reales”

John Dewey ha dejado un legado en este enfoque de reflexividad si le podemos llamar así; en sus disertaciones se puede encontrar el desarrollo de toda una teoría de la reflexión; y si bien habla de los profesores reflexivos; también es cierto que no aclara la cuestión de una docencia reflexiva o una práctica de enseñanza reflexiva, al menos los textos, literalmente no lo mencionan, el término vino después de sus trabajos dedicados a la reflexión; Serrano (2005) lo describe así:

Dewey trabaja en el asunto de la reflexión en educación. Años después se acuña el término de “Reflective Teaching”, “Reflective Practice” “Reflective Teachers” (enseñanza reflexiva, práctica reflexiva, profesores reflexivos) como parte de un movimiento que se ha dado en llamar en castilla docencia

reflexiva. Más allá de los términos, buena parte de los autores afirman que Dewey inicia el movimiento que después visiblemente fue ligado a Donald Schön (1992). Sin embargo, el paso del tiempo ha oscurecido las ideas de Dewey, quien nunca menciona a la docencia reflexiva en tanto tal. En todo caso expone ideas de la reflexión en la educación y el pensamiento reflexivo como objetivo de la educación. (Serrano, 2005: 2)

Al seguir la revisión de literatura para el desarrollo de investigaciones sobre práctica reflexiva, se encuentra a una similitud en autores que intentan definir un proceso metodológico, que de hecho lo consiguen al final, pero que con el paso de los años solo se ha refinado y continua siendo una réplica de la gran aportación que Phillip Jackson estableció al desarrollar un proceso sistémico para el análisis de clases que consiste en tres fases: la fase preactiva o de planeación de clases, la fase interactiva o desarrollo de clases y la fase posactiva o de evaluación y reflexión sobre la clase.

Si bien es cierto que a él se le atribuye la definición de las fases de la enseñanza; también se puede decir que pocos estudios hacen una precisión de su referente como el creador de la propuesta metodológica para el análisis de clases, donde define las fases y que también rescata Schön en sus aportes como se podrá ver más adelante; sin embargo Phillip Jackson en su libro ("Life in classroom" de 1968) La vida en las aulas, da por primera vez la estructura completa que a la fecha sigue vigente para desarrollar observaciones de clases; con el aparecen los términos de fase preactiva, fase interactiva y fase posactiva.

Jackson (1968) define estas fases mencionando que hay situaciones en las que el docente parece no ser muy analítico o reflexivo por ello sostiene que no oscurece el hecho de que haya veces en que esto no sea cierto; y se refiere a que existe un antes y un después de la clase, donde existen períodos de soledad y momentos de encuentros de cara a cara con los alumnos; continua diciendo "parece existir una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo ante su mesa y lo que realiza cuando el aula está llena de alumnos" (Jackson, 1968:184)

Como se puede observar existen tres momentos cruciales en una clase donde la propuesta pone énfasis; sin embargo la clase debe ser una especie de melodía donde todas las notas se toquen en un mismo tono, es decir que no se rompa la armonía entre un momento y otro; de hecho debe existir una continuidad y los maestros deben entender que la enseñanza necesita de un sentido holístico en un espiral que se retroalimenta constantemente de la experiencia, (acción reflexión) y que un momento preceda al otro en un proceso de mejora continua.

Jackson (1968) da inicio a una propuesta metodológica del análisis de clases, que serviría de eslabón para que autores como Escudero, Donald Shön, Zabala, Saint Onge entre otros replicaran su fases a través de sistemas teóricos y de esquemas para evaluar la práctica docente, la reconstrucción de clases, el análisis de sesiones de enseñanza y hasta propuestas de formación del profesorado como el caso de la presente reforma educativa donde se presentan textos de Danielson que define una metodología fundamentada en las fases. Jackson es el pionero de esa forma innovadora de reflexionar antes, durante y después de las clases de los maestros:

...los términos interactivo y preactivo pueden servir a este fin. Lo que el profesor hace ante sus alumnos podría denominarse enseñanza interactiva y lo que realiza en otras ocasiones –con el aula vacía por así decirlo- podría llamarse enseñanza preactiva. Estos términos nos ayudan a tener en cuenta una diferencia cualitativa que a menudo se desdeña en los debates educativos. En la enseñanza interactiva existe algo de especial, en un sentido cognitivo, en lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos. En estas ocasiones, la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser sus características más esenciales. (Jackson, 1968:184)

Esas sencillas palabras son el aporte de Jackson, autor que es obligado revisar cuando alguien se refiera a la práctica reflexiva, su aportación es ineludible al grado de que este sistema o tendencia metodológica ha servido como base teórica para todos los sistemas propuestos desde Donald Shön hasta las propuestas más recientes en Europa, América y Asia; tanta ha sido su influencia que le ha dado vida y origen a un nuevo programa a nivel mundial usado en más de 25 países incluyendo Estados Unidos, Francia, Canadá, Perú, Colombia y México.

Esa tendencia recibe el nombre de “El Estudio de las Clases” y la promueve el doctor Masami Isoda de la Universidad de Tsukuba, que tiene como proyecto piloto la propia escuela primaria experimental en Tsukuba y cuyo proyecto coordina el maestro y director Kuzo Tsubota, Presidente de El estudio de las Clases de Matemáticas en todo el Japón.

En síntesis se presenta un sistema de análisis de la enseñanza, que más allá de poder convertirse en una moda, puede llegar ser una propuesta real para llevar a cabo procesos de investigación sobre las formas de trabajo de los maestros, desde una visión colegiada o de proyectos colaborativos para fortalecer las habilidades docentes; no se trata de un trabajo individual, se requiere de la colaboración y acompañamiento de los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, los alumnos, los maestros, los directores y hasta los supervisores de las escuelas en un proceso de revisión, actualización, retroalimentación de las formas de ser maestro

2.2.2. El legado de Donald Shön.

La mayor parte de trabajos revisados sobre la práctica reflexiva describen un marco histórico, que tiende un puente para conectar los aportes de Dewey al seguimiento de Shön, en una especie de cadena directa de 1933 a 1983; sin embargo pasar de largo cinco décadas es demasiado cuando por lo menos de forma intermedia, sería recomendable recordar que en 1968 Jackson define un sistema de práctica reflexiva, que daría pie a otras interpretaciones metodológicas como la propuesta por Donald Shön, que establece de inmediato tres fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en y durante en la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Las obras de Shön son tan importantes que como lo comenta Rodríguez (2013) sus ideas han contribuido enormemente a repensar los modelos de formación profesional en varias disciplinas, enfatizando la importancia de promover una práctica reflexiva de los profesionales, para garantizar un quehacer pertinente y hacer frente a situaciones y necesidades reales.

En el texto de Kenneth y Liston (1996) ya se encuentra la gran aportación de Jackson; los autores retoman a las tres fases para describir sus propuestas de análisis de la enseñanza; así como Shön describe a la reflexión desde dos espacios o momentos; incluso desde un tercer momento que tiene congruencia con el modelo de Jackson: “La reflexión se puede ver desde dos marcos temporales. En primer lugar, puede darse antes y después de la acción y la llamó *reflexión sobre la acción*. En la enseñanza, ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos” (Kennet y Liston, 1996:8).

En este último párrafo se puede identificar la *fase preactiva* de Jackson que la define como preparación de la clase o también conocida como la fase de planificación de la clase; posteriormente, asienta “y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido” a lo que Jackson denominó *fase posactiva* que tiene que ver con la evaluación y/o retroalimentación de la clase; para ello describen lo que es posible hacer al final de la clase, cuando el maestro se queda solo a reflexionar sus acciones y que se convierte en una autoevaluación al revisar su secuencia didáctica y los hechos sobresalientes para valorar cómo se puede mejorar:

Finalmente Kennet y Liston (1996) comentan lo que Shön establece sobre el proceso de reflexionar durante la clase al ocurrir algún inconveniente o imprevisto al cual el docente debe hacer frente adaptando sus actividades con un sentido creativo y crítico, que la mayor parte de maestros adquieren a través de la experiencia, de manera que la clase pueda continuar sin que se interrumpa o se corte el ambiente académico:

...la reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia, los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el momento en que éstos surgen. Al enseñar, es frecuente toparnos con alguna reacción o percepción inesperada de un alumno. En ese momento, intentamos ajustar nuestra instrucción de manera que tome en cuenta esas reacciones. Shön llamó a esto la reflexión en la acción. Según él, los profesionales reflexivos reflexionan tanto “en” la acción como “sobre” la acción. (Kennet y Liston, 1996:9)

Este proceso desde el sistema de Jackson es la *fase interactiva* que queda definida como el momento crucial, es decir el desarrollo de la clase, cuando maestro y alumno interactúan en torno a un tema o contenido que el maestro previamente ha preparado.

En conclusión se puede asegurar que el aporte de Shön es un elemento importante para definir con claridad y precisión los momentos en lo que todo maestro debe poner atención y más allá de eso, guardar la concentración para poder intervenir adecuadamente como un profesional reflexivo; aunque es una realidad también, que es todo un reto el de reflexionar en la acción, es decir en el momento de preguntar, decir, explicar; el maestro debe recurrir a su experiencia para asegurar un pensamiento reflexivo y un discurso acertado a la vez.

2.2.3.- Otros teóricos que han replicado aportes. (1980-2010)

A partir de los aportes de Dewey (1933), Jackson (1968) y Shön (1983) se desató un movimiento muy fuerte en todo el mundo en relación a la puesta en práctica de la práctica reflexiva, tanto que ha llegado a ser en muchos países una propuesta de modelo de formación para profesores, en su formación inicial, que ahora obtienen el grado de licenciados en educación en las escuelas normales; de esta forma se puede citar a Zeichner, Spark-Langer G. y Colton en Estados Unidos siguiendo los postulados de Dewey; Antoni Zabala Vidiella, José Gimeno Sacristan

y Pérez Gómez en España; a Michael Saint Onge en Francia; Kemmis, Hatton y Smith en Australia; Margarita Pansza y Porfirio Moran Oviedo en México.

Es así como Dewey (1933), deja para ellos la conceptualización de la reflexión como proceso del pensamiento cuidadoso, Jackson (1968), la definición de las fases de un sistema de análisis de la enseñanza y Shön (1983), el procedimiento conceptual de la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción; derivado de estos principios fundamentales, se han originado diferentes, sistemas, propuestas y aportes teóricos que pretenden analizar, evaluar y configurar la práctica docente.

Ejemplo de ello se encuentra en Van Manen (1997) quien retoma los elementos teóricos de Dewey sobre reflexión y experiencia y a la vez complementa con los aportes de Jackson sobre las fases cuando asienta:

Naturalmente la reflexión también es una experiencia. Algunas reflexiones están orientadas a una acción futura (reflexión anticipativa o preactiva); algunas son reflexiones sobre experiencias pasadas (reflexión recordatoria o retroactiva). Pero, en cualquier caso, la reflexión es una forma de la experiencia humana que nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias. (Van Manen, 1997:113)

En relación a las fases, el autor que da mayor explicación para dejar en claro las etapas y ofrece una buena descripción de lo que se hace en cada una de ellas es Michael Saint Onge(2000) en su obra “Yo explico pero ellos... ¿aprenden?”, cuando refiere que Jackson (1968) “sugiere agrupar las diversas tareas que realizan los profesores alrededor de tres grandes periodos: una fase de preparación o fase preactiva, una de activación de la relación pedagógica o fase interactiva, y una fase de verificación de resultados, de corrección del método empleado, o fase posactiva” (Saint Onge, 2000:153)

Otro teórico no menos importante, Philippe Perrenoud, desarrolla una teoría abundante sobre la reflexión y en la disertación de su obra “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” retoma la propuesta de Shön en el sentido de que la reflexión es un proceso de hechos continuados que se retroalimentan, en sus palabras, pertenecen a una familia de acciones del mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas.

Para ello establece una distinción clara de las etapas de la reflexión afirmando que hay más continuidad que contraste; “La reflexión en la acción provoca a menudo un reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar con más calma; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción” (Perrenoud, 2010:31)

Sobre este tema, Van Manen (1997) realiza un aporte de su obra “El tacto en la enseñanza” cuando habla de la reflexión en la acción como un elemento anticipatorio que permite elegir o deliberar sobre las posibles alternativas;

La reflexión anticipatoria permite decidir sobre las acciones a llevar a cabo, planificar las cosas que tenemos que hacer y anticipar las experiencias que nosotros o los demás podemos tener como resultado de los acontecimientos previstos o de nuestras acciones planificadas. La reflexión anticipativa nos ayuda a afrontar las situaciones y a las otras personas de una forma organizada, preparada y con unas decisiones previas tomadas. (Van Manen, 1997:113)

Por otra parte Perrenoud retoma el segundo postulado de Shön sobre la reflexión en la acción cuando cita:

...permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis; los mundos virtuales, que Shön define como: mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse interacciones y variaciones de la acción, son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una ampliación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible. (Perrenoud, 2010:31)

Perrenoud tiende a aclarar que a pesar de que Shön define a estas dimensiones como distintas; para él las ideas no se oponen, y dice que reflexionar en la acción también es reflexionar, aunque sea de forma fugaz; ante este asunto, Van Manen sostiene “la reflexión activa o interactiva, a veces denominada reflexión en acción, nos permite aceptar la situación o el problema con el que nos vamos a enfrentar inmediatamente. Esta reflexión del tipo de pararse a pensar nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlas” (Van Manen, 1997:113)

Según el autor de quien se trate, maneja una interpretación similar, retomando los principios fundamentales de origen; sin embargo en su redacción, ofrecen diferentes palabras para una misma acepción, tal es el caso de Zabala Vidiella (2002) que en su texto “la práctica educativa cómo enseñar” refiere a las fases preactiva y posactiva de Jackson como intervención pedagógica cuando señala que:

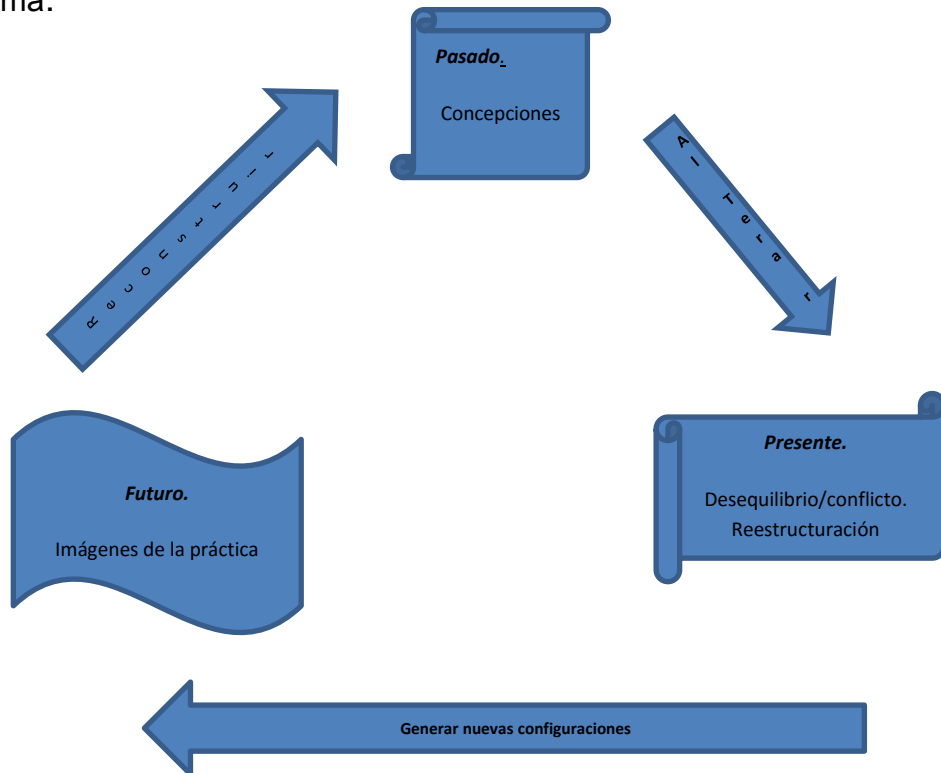
... tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de resultados. (Zabala Vidiella, 2002:15)

En otra parte de su texto el mismo autor señala la importancia de prever los acontecimientos de la clase a la que llama intervención pedagógica y resalta “La reflexión sobre la misma actividad permite tomar conciencia de la actuación. Como también sabemos, no basta con repetir un ejercicio sin más. Para poderlo mejorar debemos ser capaces de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre cuáles son las condiciones ideales de su uso” (Zabala Vidiella, 2002:44)

Las fases de Jackson se fueron consolidando como sistema indispensable para el análisis de la enseñanza; tanto que Escudero (1997) retoma las fases y define un ciclo para la reconfiguración de la práctica docente:

Entendido como reconstrucción sostenida de la práctica, viene a ser un proceso por el cual los profesores y profesoras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, elaboran personal y colegiadamente marcos de sentido y acción más defendibles, y procuran ir orientando y mejorando de este modo la propia enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se trata, en suma, de un proceso asentado sobre el pasado, presente y futuro, y orientado por los afanes de ir reconstruyendo los dos primeros como base para la proyección futura del último. (Escudero, 1997:163)

Con respecto a esto, el ciclo de Escudero es representado bajo el siguiente esquema:



Esquema del ciclo de Escudero. Escudero J.M. y et al (1997) Figura 1

Ese esquema es clarificado en sus tres fases por Saint Onge (2000) pero dentro de un modelo sistemático retomando las fases de Jackson y asienta que es posible verlo como un sistema, como un conjunto de tareas donde existe una relación con los otros y no en sí mismo; de esta forma la evaluación del maestro no es solo una exigencia de la administración, se trata de una acción necesaria como las demás, el maestro prepara sus clases obteniendo provecho de su experiencia anterior y actúa conforme a un método previamente elaborado.

Saint Onge (2000) describe a la fase preactiva de forma más completa cuando cita:

...los que enseñan deben planificar su actividad y preparar los instrumentos que van a necesitar para llevarla a cabo. Lógicamente, esta fase es previa a otras y la calidad de ésta va a depender de aquella. Aunque esta fase siempre esté presente en la enseñanza, en realidad ella está más o menos elaborada con relación a las directrices de enseñanza y a la participación en la responsabilidad de preparar los cursos. (Saint Onge, 2000:153)

Para la siguiente fase el mismo autor recurre sobre todo a la importancia del dominio de contenidos por parte del docente y afirma “los que enseñan deben conducir el proceso de enseñanza en clase. Ellos entran en acción con los alumnos y dirigen el aprendizaje. Los que enseñan deben, pues, poder conocer durante el proceso cómo el alumno construye su conocimiento, y poder corregirlo si fuera necesario” (Saint Onge, 2000:154)

Entre una fase y otra existe un puente que le da continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también la revisión permanente de la responsabilidad de la enseñanza por parte de los maestros, visto así parecieran acciones divorciadas, sin embargo, debe existir una continuidad entre una y otra, de hecho una alimenta a la otra por ejemplo en la fase interactiva el maestro ensaya cosas que al revisar los resultados le retroalimenta aprendizajes para enseñar mejor y evidencias de cómo aprenden mejor sus alumnos.

Finalmente y sobre el proceso de desarrollo de las fases refiriendo a la fase posactiva, sostiene “los que enseñan evalúan los resultados del proceso y los tienen en cuenta para rectificar su nueva preparación. Así sacan provecho de su experiencia. Sin embargo, esto exige que desarrollen las habilidades necesarias para hacer una evaluación de calidad” (Saint Onge, 2000:154).

Otro de los autores que sobresalen en este marco de aportación de ideas y que han contribuido a enriquecer la corriente de la práctica reflexiva, que sobresale por su abundante discurso sobre la educación dialógica y reflexión del individuo, hasta llegar a la propuesta de una educación liberadora a través del diálogo y la reflexión para lograr la emancipación del individuo desde su propia reflexión, es el gran pedagogo y educador brasileño Paulo Freire, que en su libro “Pedagogía del oprimido” ofrece una visión dialéctica de la relación recíproca educando-educador, con un marco social, cultural, político y antropológico; cuando sostiene:

...es necesario que los profesores reflexionen sobre su práctica pedagógica de modo permanente, en el marco de un análisis socio-político-económico-cultural más amplio. Ello implica que la competencia pedagógica del educador no se restrinja a sus conocimientos teóricos disciplinares y didácticos, sino que, además, exige tener una visión y postura frente al mundo y frente al contexto real en el que se está dando la acción educativa. (Freire, 2004:30)

Paulo Freire, hace énfasis en el concepto de praxis del educador que presupone reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica docente y su forma de actuar al estar con los alumnos. El supuesto fundamental del Freire es una visión imperante del deber del profesor al “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso”.

En lo que respecta a México, se encuentran muchos estudios sobre práctica reflexiva; pero quienes la detonan teóricamente en su trabajo “la instrumentación didáctica”, son los teóricos Margarita Panza y Porfirio Moran Oviedo en la década de los ochentas, ya que desarrollaron un texto atractivo para ofrecer una propuesta cuyo objetivo era convertirla en una corriente alternativa en el campo de la educación, llamada Didáctica Crítica y de la cual se desprendió un concepto interesante de concebir la práctica docente profesional; precisamente tenía que ver con “la evaluación de la propia práctica docente”.

Serrano Castañeda (2005) ante esto afirma que esta noción de reflexión, se ancló en México desde hace más de veinte años bajo la modalidad de análisis de la práctica docente, incluso con algunos argumentos de la investigación acción como metodología alterna y del concepto de docente investigador. “el análisis de la práctica docente, con el énfasis en la idea de investigación, derivó en el imaginario de algunos docentes, maestros, académicos en una suerte de renuncia de la docencia” (Serrano, 2005: 1)

Actualmente se debate si es una metodología pura o una corriente de investigación, lo más cercano es a un sistema como lo menciona Saint Onge “La actividad de enseñar puede catalogarse dentro de un proceso sistemático de tareas como el propuesto por Jackson” (Sainto Onge, 2000:152), también puede ser una propuesta metodológica para el análisis de la práctica docente, o una propuesta alternativa a la investigación acción que está en desarrollo y en proceso de consolidar sus fundamentos socio-epistemológicos.

Como conclusión de este apartado se puede decir que la literatura en la historia de la práctica reflexiva es abundante y que los autores van desde quienes la definen como un sistema, una corriente hasta un paradigma como Perrenoud; sin embargo es necesario que aún se desarrollen más investigaciones y las bases epistemológicas de interpretación del conocimiento; rescatando los principios de la reflexión desde John Dewey, quien dejó los cimientos para su desarrollo.

2.3.- Perspectivas, práctica reflexiva y reflexividad.

En el siguiente apartado se exponen los estudios relacionados al objeto de estudio; tienen que ver con trabajos donde aparecen métodos y tipos de estudios realizados y relacionados directamente sobre las perspectivas que sigue la investigación, específicamente sobre la práctica reflexiva y la reflexividad ; así como instrumentos diseñados y resultados encontrados; finalmente se presentan los estudios más recientes, que han abonado al estado del arte de este movimiento llamado práctica reflexiva.

2.3.1.- Perspectivas educativas de la Práctica reflexiva.

La práctica reflexiva como corriente o sistema de análisis de la práctica docente, se ha abordado desde diferentes ópticas del conocimiento educativo; por un lado, se han realizado trabajos con una tendencia crítica, pero que ponen énfasis en el desarrollo cognitivo del individuo, por lo que están más encaminados al estudio de procesos del pensamiento que de la acción; por otra parte existe otra tendencia que tiene que ver con una postura política y social que advierte de la posibilidades de emancipar al individuo de la enajenación que causa el sistema; este segundo enfoque, se trata de una corriente crítica emancipatoria; esta última, es precisamente la que se toma como referente para el análisis y definición del objeto de estudio de esta investigación.

Con respecto a la definición de las tendencias, un excelente trabajo es el de Ponce (2002) cuando hace la aclaración de que la mayor parte de referencias encontradas sobre este tema se ubican en Estados Unidos; y además que la mayoría de ellas tiende a estudios sobre desarrollo cognitivo perteneciendo a la corriente de reflexión crítica más que a la reflexión Crítica emancipatoria:

La mayoría de las investigaciones expuestas son norteamericanas. Tienen la característica destacada de que están más centradas en los aspectos pedagógicos (específicamente cognitivos) que en los aspectos sociales. Tienen relación, aunque por supuesto no son idénticas, con el desarrollo cognitivo, cercana a la noción de reflexión crítica, entendida en el marco del desarrollo cognitivo, no como revelación de las condiciones sociales de injusticia. (Ponce, 2002:13)

Una de la perspectivas de la corriente crítica emancipatoria es la que retoma la Escuela Crítica en sus vertientes de Pedagogía Crítica y Didáctica Crítica; esta última, surge en 1950 como una corriente alterna a la Escuela o didáctica tradicional y a la Escuela o Didáctica de la Tecnología Educativa.

Es en la Didáctica Crítica donde la autora Margarita Pansza (2005) en su obra "Sociedad-Educación-Didáctica", que se pronuncia por una reflexión colectiva de los maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen y que marcaría, un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico: "La acción y reflexión de docentes y alumnos deberá recuperar el valor de la afectividad que hasta hace relativamente poco tiempo fue considerada como un obstáculo o que no fue bien valorada, en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos". (Pansza, 2005:59)

Esto implica entonces un análisis de temas que habían sido evadidos, como el autoritarismo, lo ideológico y el poder; la propuesta declara de forma abierta que el problema de la educación no es técnico, sino político; reflexionar sobre el poder significa revisar el papel que juega el docente que ha sido dueño de la palabra y el saber en el aula; implica una revisión de su propia postura y su actuar revisando su papel de forma neutral, asumiendo un rol moderno, dejando a un lado su carácter impositivo y las consecuencias de sus actos.

El papel del maestro es fundamental en la definición del curriculum pero como Guzmán (1978) sostiene: "nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la definición de los objetivos de la educación es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural y la reproducción social del sistema social, o por transformarlo" (Guzmán; 1978:65)

Si se reflexiona el párrafo anterior es fácil deducir que no sólo los objetivos están maquillados por el sistema, también los contenidos, por décadas han sido determinados como objetos acabados, sin posibilidades de discusión, los programas, las formas de evaluar y hasta los formatos han sido institucionalizados como si los maestros no tuvieran responsabilidad y capacidad para intervenir en el diseño de los mismos; maestros y alumnos están condenados a la alienación del sistema como lo definen los planteamientos de la Pedagogía Crítica.

Freire (2004) ante ello propone un tipo de educación llamada "Pedagogía del oprimido donde intervenga el alumno y el maestro en su definición "con él", no "para él", no como se ha venido haciendo; esta pedagogía hará de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación y sostiene: "El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía de su liberación. Sólo en la medida en que descubran que "alojan" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora". (Freire, 2004:35).

Esa relación recíproca entre dos entidades como oprimido-opresor, es la dicotomía que se presenta en otros estudios, por ejemplo en la epistemología se define el papel del sujeto-objeto en sus diferentes modelos del conocimiento o en la filosofía la tesis-antítesis en la relación dialéctica de esta dicotomía; así mismo en la pedagogía tradicional, se define a un sujeto activo (maestro) que actúa sobre un objeto pasivo (alumno), o en la pedagogía activa donde se transforma un sujeto activo (alumno) y que sobresale en relación a un objeto (maestro); y finalmente la relación dialéctica donde sujeto y objeto (maestro-alumno) interactúan de forma horizontal, recíproca sin preponderancia de ninguno.

En la revisión de los tres modelos del conocimiento, Scaff (1981) define la intervención de cada parte de la dicotomía sujeto-objeto estableciendo para el primero como el sujeto cognoscente y para el segundo el objeto de conocimiento; es decir la relación entre el sujeto que conoce y conocimiento del objeto, como la aproximación a la realidad:

Nuestro primer modelo tiene tras sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto.

Si en el primer modelo, pasivo y contemplativo, predomina el objeto en la relación sujeto-objeto, en el segundo modelo, idealista y activista, se produce todo lo contrario: el predominio, o la exclusividad vuelve al sujeto cognoscente que percibe el objeto de conocimiento como su producción.

El tercer modelo también es lo opuesto al modelo mecanicista pero al revés del idealismo subjetivo que escamotea en forma mística el objeto de conocimiento, sólo deja en el campo de batalla el sujeto cognoscente y sus productos mentales. Como contrapartida propone, en el marco de una teoría modificada el reflejo. Una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan en uno sobre el otro. (Schaff, 1981:35)

En estas concepciones epistemológicas, se pueden apreciar tres modelos bien definidos, que responden a tres filosofías diferentes, el primer modelo tiene de soporte teórico una filosofía de carácter materialista y se le ha denominado mecanicista por su sentido objetivista; “decir materialismo no es otra cosa que la explicación científica del universo” (Pollitzer, 2013:11). El segundo modelo responde a una filosofía de orden idealista subjetivista; esto lo explica el mismo autor cuando define al idealismo como “una doctrina que tiene que ver como base

de la explicación de la materia por el espíritu. El pensamiento es el elemento principal, el más importante, el primero; en el idealismo la importancia primera del pensamiento es él que produce el ser, o dicho de otro modo: el espíritu es el que produce la materia". (Pollitzer, 2013:20);

El tercer modelo tiene como sustento filosófico al materialismo dialéctico que es la base del movimiento de la práctica reflexiva tomando en consideración su gran influencia en la pedagogía marxista, en los principios de la pedagogía crítica, liberadora y emancipatoria; su sustento filosófico se encuentra en la dialéctica de Marx y Engels.

La Dialéctica lleva consigo cuatro leyes que la definen como un proceso; la primera es muy importante, en el sentido de que comienza por comprobar que "nada queda donde está, nada permanece como es" Pollitzer (2013) la define cuando asienta que "decir dialéctica es decir movimiento, cambio. Por consiguiente cuando se habla de colocarse en el punto de vista dialéctico, quiere decir colocarse en el punto de vista del movimiento, del cambio; cuando queramos estudiar las cosas según la dialéctica, las estudiaremos, en su movimiento, en su cambio". (Pollitzer, 2013:95).

Respondiendo a ese tercer modelo es como se encuentra una estrecha relación con la práctica reflexiva en cuanto a la reciprocidad de los sujetos donde ambos son objetos de estudio, el docente es sujeto de estudio desde su actuar, el alumno desde su participación, y la misma práctica, ya que en él alumno y sobre él se modifica el objeto de estudio que es la práctica, donde maestro y alumno intervienen para modificarla y transformarla; para estudiar la práctica del maestro es necesario hacerlo desde su proceso, es decir su inicio, su desarrollo y su culminación, todo esto integrado como un sistema, donde todo se modifica cada instante; esta forma de analizarlo tiene que ver filosóficamente con una tendencia filosófica llamada dialéctica o corriente filosófica del materialismo dialéctico.

2.3.2.- Estudios sobre la práctica reflexiva.

El objetivo de este apartado es mostrar los estudios que se han realizado sobre la práctica reflexiva; ante esto se encuentran en la literatura investigaciones de docentes en formación, de las cuales se revisará uno o dos casos; el interés mayor de esta investigación se centra en los docentes en servicio y desde luego de experiencias donde los docentes forman a otros docentes; Ponce (2002) al revisar fuentes de información proporciona los campos mencionados y establece

una clasificación, de acuerdo a los procesos de formación, para lo cual define dos áreas:

Los profesores en pre-servicio y los profesores en servicio; con respecto a los primeros aporta el dato de que existen once investigaciones en ERIC y once investigaciones en otras fuentes; en cuanto a los profesores en servicio, se encontraron 14 en ERIC y diez en otras fuentes lo que suma un total de 24 trabajos directamente relacionados con respecto al contexto de nuestro objeto de estudio; la práctica profesional reflexiva.

Un trabajo sobresaliente, es el realizado por Graciela Messina que resalta la importancia de la práctica reflexiva en el modelo de formación inicial; ante ello refiere:

Sobre la formación inicial, existen dos impactos fundamentales. Por un lado, a partir de los setenta, se desarrolla un desplazamiento paulatino, pero consistente, de las escuelas normales, por las instituciones de educación superior y las universidades. Por el otro, se fortalece la incorporación de diversos programas y estrategias de desarrollo de prácticas reflexivas, en el contexto del salón de clases, tanto para profesores en formación en la etapa de formación inicial, como para profesores en servicio. Sin embargo, aún persisten prácticas de mejoramiento profesional inscritas en modelos de formación tradicional, en los cuales se desconoce, e incluso, se desprecia la experiencia previa del profesor, además de que se les trata de modo infantilizado; y tampoco se llevan a cabo procesos de evaluación y seguimiento del impacto que tienen los cursos o talleres en las prácticas de los profesores. (Messina, 1999:11)

Este comentario ilustra la situación que han vivido los docentes en sus programas de formación en el pasado; lo preocupante es que en la actualidad se están repitiendo esos esquemas de formación en las Escuelas Normales y que ante la Reforma Educativa y la apertura al examen a todos los maestros egresados de universidades, se abre una feroz competencia por la búsqueda de las plazas de los niveles básicos; esta tendencia o bien permitirá que las Normales reaccionen y vuelvan a resurgir en la tradición de formar maestros o estarán viendo pasar sus últimos años de existencia.

Un reporte que rescata Ponce (2002) tiene que ver con una experiencia en investigación-acción-reflexión con profesores en formación, en algunos programas conducidos dentro de la Universidad de Antioquia, durante sus prácticas en colegios oficiales en Colombia. El trabajo es un breve reporte en el que se exponen los comentarios más significativos del proceso descriptivo, interpretativo-

reflexivo, así como las acciones implementadas para mejorar la práctica; en resumen el reporte abarca lo siguiente:

Los problemas de la práctica que más se describen y pretenden resolver, giran alrededor de la disciplina, agresividad, juego, control de grupo, efectividad de la planeación, manejo del tiempo, manejo de la palabra, interacciones pedagógicas, uso de recursos, aceptación ante el grupo, evaluación, aplicación de métodos actualizados de enseñanza, atender reclamos y quejas de los estudiantes, distribución y efectos de los espacios, entre otros. (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002:7)

Como se puede observar es un proyecto demasiado ambicioso con muchas variables que configuran la práctica docente; es preciso señalar que la multiplicidad de usos y enfoques pretendidos al interior de la práctica reflexiva ha llevado a tener una diversidad de corrientes que no permiten unificar una metodología de análisis única; pero que ha arrojado estudios de diferente naturaleza pedagógica.

Del estudio de Vain (2003) realizado en ciudad de México, es interesante rescatar la metodología utilizada que tiene que ver con un diario personal; el proceso que siguió describe que cada alumno fue registrando, por escrito y en el estilo literario de un diario personal, los hechos de la vida cotidiana y las informaciones emitidas por los medios masivos de comunicación relativos a la educación, que llamaran su atención.

Esa práctica se extendió durante todo el año académico. En cada caso se asentó el día y la hora del registro, con una breve descripción del hecho o información y una breve reflexión sobre lo registrado; posteriormente y en varias sesiones de prácticas, los alumnos leyeron los párrafos de sus diarios, y a partir de esa lectura debatían temas y se hicieron señalamientos sobre las reflexiones.

El estudio concluye que las virtudes se encontraron cuando se pudo observar que los estudiantes universitarios:

Relacionaron sus experiencias pedagógicas con algunas categorías teóricas; relataron innovaciones en sus prácticas, realizadas a partir de su tránsito por la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria y articularon su propia experiencia como estudiantes de posgrado con situaciones similares de sus alumnos de grado. (Vain, 2003:66)

Este trabajo aporta una metodología para revisar el nivel de reflexión mostrado por cada alumno en el diario personal, es un instrumento que puede ser utilizado cuando se requiera de análisis reflexivo o estudio de reflexividad de los alumnos o docentes.

Los programas de reflexión de los profesores en servicio, se han expandido para preparar profesores con habilidades reflexivas o como prácticos reflexivos como dice Ponce (2002); un caso específico es el que se ha desarrollado a partir del uso del diario de la clase; sobre este aspecto se encuentran trabajos de Krol (1996); los estudios de Juan Corena y Peurena (1997) revelan que la asesoría externa en la reflexión contribuyó en el diseño del proyecto escolar y mejora de la práctica.

En una investigación española de Pedrín y Gloria (2001) se comparan las reflexiones a través de su discurso verbal, entre un profesor universitario experto y un profesor universitario novato. Los resultados arrojaron que el profesor experto tiene mejores posibilidades discursivas acerca de la práctica que el novato.

En otros reportes de investigación sobre práctica reflexiva desarrollados en países de Latinoamérica; Ponce (2002) considera que existen muchos de ellos que no son investigaciones, sino reflexiones y ensayos, aquí se rescata la experiencia de Jara (1994) para quien sistematizar la práctica es equivalente a la interpretación crítica que reconstruye la experiencia, y que, por lo tanto, asume la necesidad de partir del acontecimiento, y con base en el, los sujetos implicados hacen su interpretación.

La sistematización busca mejorar la práctica y enriquecer la teoría; el autor enfatiza la necesidad de la sistematicidad y la rigurosidad, la formulación de abstracciones y categorías, pero para confrontar la teoría con el hacer práctico, en ciclos dialécticos de mejora de la teoría y de la práctica.

En otro reporte se encuentra que “el desarrollo de la práctica reflexiva, tiene por objeto comprender los mecanismos de la reproducción social y el papel posible del profesional crítico como eje de transformación social” (De Lella, 1999:4); el mismo autor establece que los modelos desarrollados en la región para la formación docente son: a) El modelo práctico-artesanal, b) El modelo academicista, c) El modelo Tecnócrata eficientista y d) El modelo hermenéutico-reflexivo.

Por otra parte en un estudio desarrollado en Chile, denominado “evaluación de la docencia como práctica reflexiva” Contreras y Arbesú (2008) ofrecen una reseña de los procesos de evaluación que siguieron para realizar un análisis del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Valparaíso; se señala que se utilizaron aproximadamente 25 instrumentos para la evaluación de la

docencia; también se realizaron plenarias y se pidió autorización para grabar en cintas de audio las discusiones y su posterior transcripción.

El análisis de todo el material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo; para ello toda la información recabada se leyó y se analizó, buscando contrastar, comparar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar dichas temáticas; los siguientes son algunos de los extractos de las reflexiones finales al compartir lo aprendido con otros colegas:

Al responder las preguntas, vuelvo a tener la sensación de que este tipo de aprendizaje siempre es necesario para mejor realizar la labor docente. Lamento no haberlo tenido antes...pienso en todos los errores que pude y quizás sigo cometiendo en la labor docente (Profesora de Trabajo social).

Me llevo en particular una experiencia grata en donde pude reflexionar sobre mi acción pedagógica, sobre mi condición de ser docente y el porqué de esta elección. Pude redescubrir que las acciones profesionales y laborales han sido correctas con mi sentir, más allá de saber si puedo ser docente de calidad o no (Profesora de Psicopedagogía).

Los ejercicios realizados me hicieron reflexionar respecto de ciertas preguntas que me imagino quedan abiertas y cada uno debería buscar la mejor manera de responderlas; entre otras ¿cómo evaluamos de modo coherente lo que hemos enseñado efectivamente y lo que los alumnos realmente han aprendido? (Profesor de Neurología clínica y Rehabilitación neurológica).

Retomando a Erazo-Jiménez (2009) en un estudio sobre práctica reflexiva llevado a cabo en Colombia, “Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes” se encontró la utilización de la metodología del paradigma interpretativo cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social (las prácticas de reflexión colectiva de los profesores), desde los actores que la realizan, y en el contexto del mundo de la vida (las instancias naturales en que estas se desarrollan).

El estudio también menciona los tres enfoques de investigación interpretativa en el estudio del conocimiento y pensamiento del profesor: el enfoque etnográfico-descriptivo, el dialógico y el enfoque estructuralista; el autor optó por este último, en el cual se busca el “aparato universal”, las reglas que hacen inteligible la acción social. En relación al diseño se dice que fue un estudio descriptivo al modo en que estos estudios son conceptualizados en los diseños de investigación cualitativa.

En el proceso de recopilación del análisis de datos se contemplaron tres fuentes de información: a) la información proporcionada por los directivos, b) los registros de campos generados por el investigador para cada reunión observada y grabada y c) el registro grabado de las interacciones conversacionales producidas en las reuniones habituales de profesores. Las técnicas a las que se recurrió fueron el cuestionario postal, la observación no participante y el análisis de registro de las observaciones de las reuniones.

Hasta aquí se han presentado estudios relacionados directamente con la práctica reflexiva; en lo subsiguiente se ha decidido dejar un espacio para revisar investigaciones sobre reflexividad, considerando que son dos líneas de trabajo en las que se desarrolla el estudio.

2.3.3. Investigaciones sobre la reflexividad.

De acuerdo a la revisión de trabajos, se ha hecho necesario agregar una variante importante en los estudios sobre práctica reflexiva, ya que también formará parte de esta investigación, en la búsqueda, se encontró que hay pocos trabajos sobre el tema de la reflexividad y que además es un elemento que se ubica estrechamente relacionado a la práctica reflexiva; es difícil imaginar estudios de práctica reflexiva sin considerar el nivel de reflexividad de los sujetos de estudio.

A continuación se presentan las principales perspectivas e investigaciones internacionales y nacionales encontradas en diferentes fuentes de información; los trabajos revisados se han indagado en diversas bases de datos, principalmente en revistas de investigación educativa y en páginas electrónicas; también se han consultado bases de datos electrónicas como ERIC, COMIE y repositorios de tesis doctorales sobre el objeto de estudio, que es la práctica reflexiva y la reflexividad como una nueva variante del tema.

El trabajo de Manuel Ponce (2002) ofrece datos que definen dos campos de investigación, la práctica reflexiva por un lado y los niveles de reflexividad por el otro; sobre estos temas, según su consulta de estudios de Estados Unidos y de Europa en su mayoría; de esas investigaciones internacionales pertenecen al campo de la práctica reflexiva y solo unos cuantos a niveles de reflexividad.

Al intentar explicar el proceso de reflexividad en el trabajo de Erazo-Jiménez (2009) se destaca que en el estudio se definieron cuatro tipos de reflexión colectiva: a) reunión colectiva interactiva (reunión construida por el conjunto de participantes, b) reunión colectiva centrada en el conductor, c) reunión colectiva centrada en el sujeto profesor y d) reunión colectiva unipersonal; en este último

caso, el único elemento que hace que la reflexión tenga carácter de colectiva es el que se da en un contexto de interacción social y el sujeto que desarrolla el proceso reflexivo está orientado social y cognitivamente por el grupo.

En las conclusiones se menciona como primer resultado que resalta la baja presencia de reflexión colectiva detectada en las reuniones observadas ya que solo en siete de veinte unidades educativas que participaron en la investigación fue posible detectar la presencia de procesos reflexivos.

Otros resultados señalan que los procesos de reflexión colectiva observados: se realizan de preferencia en reuniones cuya finalidad es el intercambio técnico pedagógico; no se improvisan; son siempre precedidos de la presentación de una temática o situación; requieren de sujetos con intencionalidad reflexiva; se requiere, junto con la preparación, que alguno de los actores muestren en la interacción una intencionalidad indagativa y de profundización de la temáticas planteadas; y finalmente en una quinta conclusión que involucran tiempo y/o espacio selección de temáticas. (Erazo- Jiménez, 2009:66)

En el estudio de Carolina Boubée y et al (2009) acerca de la “Planificación, acción y reflexión en la práctica docente de los alumnos del profesorado de matemáticas: primeras narrativas” y desarrollado en Argentina; se puede destacar que en los instrumentos metodológicos para la investigación se analizaron las biografías escolares, las planificaciones y el diario del docente de los alumnos que fueron considerados como casos a estudiar, y también algunas entrevistas que se realizaron tanto a los alumnos como al profesor del espacio Práctica Docente. Estos instrumentos permitieron recoger, analizar e interpretar las narrativas de los involucrados.

Los aportes más sobresalientes se encuentran en las conclusiones cuando el autor sintetiza las discusiones e interrogantes a modo de cierre:

Las reflexiones acotadas de los diarios de clase de los dos alumnos implican una reflexión sobre la planificación más que sobre la acción en el aula. Ahora bien, ¿es factible reflexionar sobre la acción y la práctica en la residencia, si antes no se ha reflexionado sobre las enseñanzas implícitas que atraviesan su propia historia escolar?; asimismo resulta fundamental preguntarse qué valor da el docente de práctica a la deconstrucción de la misma, desde qué marcos lo realiza, o si bien, se privilegia fundamentalmente sólo lo que acontece en el aula en función de lo estrictamente planificado. (Boubée y et al, 2009:14)

Estas reflexiones quedan como brechas para el desarrollo de otros trabajos de autores que tengan interés en continuar una investigación cuyo objeto de estudio

esté relacionado con los procesos de planificación, acción y reflexión en la práctica docente.

Una investigación reciente es la que presenta Guzmán (2012) y otro autores que se refiere a “Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva”. El estudio trata de la aplicación de un programa de formación permanente de profesores universitarios en cuya aplicación se emplearon estrategias de práctica reflexiva y participaron docentes de una universidad pública de México; el propósito de su publicación fue el de compartir su propuesta de trabajo y exponer sus aportes en la búsqueda de una práctica innovadora en la docencia universitaria.

Un aspecto interesante que resalta es la perspectiva del diálogo reflexivo mediante al trabajo en triadas que a continuación se explica; cada uno de los objetos de estudio se trabajó de manera participativa; privilegiándose el trabajo colaborativo y de práctica reflexiva, que fue manejado en tres modalidades: la reflexión personal, en binas y en tríadas; esta última cobra relevancia y expresión en el desarrollo del proyecto formativo que cada profesor elaboró y aplicó en el aula.

En el trabajo en tríadas se cubrieron los roles de presentador (prepara y aplica el proyecto formativo), observador (observa, relata e informa lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y facilitador (coordina y distribuye el trabajo); estos roles fueron intercambiados de tal forma que los tres miembros de cada tríada pudieran desempeñar todos los roles.

En relación a la metodología utilizada se menciona que en general el paradigma metodológico empleado fue una modalidad denominada investigación colaborativa, la cual es un proceso sistemático de acción y reflexión entre coinvestigadores que abordan una cuestión de interés común. Dentro de esa perspectiva se sitúan de manera particular dos tradiciones metodológicas pertenecientes al enfoque cualitativo: la primera es el estudio de caso y la segunda se ubica como una investigación-acción participativa.

Los hallazgos del estudio resaltan que el análisis de la docencia mediante estrategias de práctica reflexiva, planteado al inicio del programa de formación, llevó a los profesores a reflexionar sobre su docencia actual, avizorar las brechas entre esta y una docencia por competencias. Esto los condujo a valorarse frente a las competencias docentes, a desarrollar y a estimar sus necesidades de formación docente en competencias.

Mediante las estrategias que se desarrollaron para el análisis de la propia práctica docente, menciona el estudio permitió generar un proceso formativo y originó momentos de reflexión importantes a través de “diálogos reflexivos”:

Al socializar el escrito “La carta a un maestro”, nos dimos cuenta de que nuestros estilos de enseñanza están marcados por quienes fueron nuestros maestros. (S6-AV)

Son muchas las posibilidades que tengo de mejorar mi práctica, sobre todo por la actitud que asumo de aceptación al cambio de aprender de los errores. Con este programa comprendí la importancia de reflexionar acerca de qué tanto he avanzado. Tener presente dónde estoy y hacia dónde quiero llegar. (S11_AV)

Creo que necesito más práctica en la realización de proyectos educativos de forma reflexiva. (S5-AV)

Las reflexiones son interesantes; sin embargo sería conveniente hacer un seguimiento de la práctica de estos maestros para poder observar la verdadera transformación de reflexión-acción que mostraran antes, durante y después de sus clases.

Finalmente en un estudio de 2013, de Ángel Homero Samaniego y Martha Erandi Puente Ramiro, realizado en Montevideo Uruguay sobre “El diario reflexivo como instrumento de evaluación de la práctica docente en la enseñanza de la matemática” se encontró una modalidad metodológica para el uso del diario reflexivo que se apoya en videograbaciones.

Una vez ejecutadas las actividades, las videograbaciones se analizan y las reflexiones surgidas de ellas se plasman en un diario reflexivo; y se menciona “La riqueza de elaborar un diario como parte de la evaluación es que favoreció interpretaciones más objetivas de los sucesos áulicos; así mismo le dio a la práctica docente el carácter de investigación-acción” (Samaniego y et al, 2013:584).

Como rescate de las conclusiones se encontró que un aspecto interesante de implementar un diario que refleje los procedimientos, sentires y apreciaciones de alumnos y profesores permite una toma de decisiones mejor fundamentada; así mismo se considera que constituye una herramienta que organiza el pensamiento y que permite la identificación de las rutas por las cuales se llegan a diferentes acciones, por ejemplo de qué manera se enfrenta al error, cómo se manejan los conflictos, qué siente el maestro cuando tiene el dominio de lo que enseña y cómo subsana o sale adelante de otros.

En síntesis el estudio destaca que “la experiencia de evaluar el desempeño de alumnos y profesores forma parte de una evaluación formativa, acorde a los

enfoques de enseñanza en México y útil al docente que quiera mejorar su práctica docente” (Samaniego y et al, 2013:5852).

Con este último estudio se cierra una búsqueda de literatura que ofrece un panorama general del estado del conocimiento que guarda el marco internacional y nacional en temas relacionados sobre el objeto de estudio de la práctica reflexiva y la variante de reflexividad; entre los hallazgos sobresalientes esta la gran aportación de John Dewey, para definir los procesos de reflexión de los maestros, más adelante el aporte de Phillip Jackson cuando define un sistema de análisis para la práctica docente y el indiscutible trabajo que Shön ofrece sobre sus estudios con profesionales, a quienes denomina reflexivos; si bien después hay una serie de autores que siguen alimentando este enfoque; la verdad es que las bases conceptuales las han sentado estos tres grandes estudiosos del trabajo docente.

CAPÍTULO III

DOCENCIA Y REFLEXIVIDAD

3.1.- Conceptualización de la docencia reflexiva.

La conceptualización de la docencia reflexiva tiene que ver con los constructos que los propios teóricos del movimiento ha desarrollado con el propósito de darle sentido a sus escritos; como bien se sabe la práctica reflexiva es un movimiento que está en proceso de consolidación; como se mencionó en el capítulo anterior, es una corriente que pretende ser una alternativa en investigación, su contexto es el aula, sus sujetos los alumnos y maestros, y su hecho educativo la enseñanza desde el enfoque reflexivo; este apartado se inicia con un repaso del concepto de reflexión y otros conceptos que se han derivado del mismo; el escrito presenta una secuencia de tres familias semánticas que siguen un orden iniciando con la reflexión, después la práctica, para aterrizar con la conceptualización de la docencia.

3.1.1.- Reflexión y conceptos principales.

El principal concepto que da origen al movimiento de la docencia reflexiva es la reflexión, un proceso de pensamiento superior que nos ayuda a resolver problemas y a estar preparados para el siguiente paso dentro del proceso del pensamiento; la reflexión implica que el individuo se involucre, que observe, analice, recapacite, asuma retos, defina objetivos, metas, proyectos y desde luego requiere de la participación directa del sujeto para transformar su realidad, desde una postura crítica, creativa, no es inercia, tradición o costumbre; además necesita de la experiencia, es decir para reflexionar se requiere tener experiencias, haberlo vivido; John Dewey (1989) define que “no surge de la nada, el pensamiento surge de una situación directamente vivida; es precisamente el carácter de esta situación primaria lo que ocasiona la reflexión”. (Dewey, 1989:96)

Esto no significa que nazca de ella, sino que es una serie de procedimientos concatenados que el pensamiento desarrolla y que conllevan a una reacción, donde el sujeto toma decisiones conscientemente regresando a su fuente de ideas que es la experiencia; (Serrano, 2005:4) lo explica “la reflexión parte de algo vivido, del estar ahí del estar-en-el-mundo, los juicios previos (pre-juicios) que guían nuestra actuación con el mundo. En su conjunto, éstos son materia prima

para el proceso reflexivo. Los objetos de la reflexión son conocidos por los sujetos que eligen reflexionar sobre ellos”.

Para todos es bien conocida la frase de que nadie experimenta en cabeza ajena, esto es lo que sucede con la reflexión, todos los individuos para ganar experiencia deben experimentar, vivir, fracasar o triunfar en diferentes momentos es así como se puede reflexionar, de lo vivido, de las experiencias buenas y desagradables, del fracaso o del éxito.

Hatton y Smith retomando a Dewey dicen que la reflexión es considerada “como un proceso cognitivo, activo y deliberativo” (Hatton y Smith, 1995:34), esto quiere decir que la reflexión lleva un proceso consigo de interiorización de las ideas para ordenar primero y luego actuar desde una postura ideal, a lo que Zeichner menciona que “aborda, generalmente, problemas prácticos, desencadenando un pensamiento meticuloso y cuidadoso de las ideas, observando detenidamente, ponderando las opciones y alternativas, para actuar en la realidad vivida y experimentada”. (Zeichner, 1993:46)

Sin embargo ese proceso del pensamiento que lleva a experimentar y reflexionar no tiene una codificación automática, es un proceso complejo de hacer y actuar; Dewey aclara:

La reflexión nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria...nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos” (Dewey, 1993:17).

La reflexión entonces es una posibilidad de humanizarnos considerando al razonamiento como elemento fundamental en la actuación del hombre ante los hechos; es una guía que dirige nuestros actos hacia la búsqueda de la certeza; en el caso de los maestros es la brújula que los orienta hacia los principios y metas educativas.

Zeichner y Liston retomando a Dewey exponen “la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro”. (Zeichner y Liston, 1996:2)

En conclusión John Dewey fue el que planteó el concepto de reflexión definiéndola como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta

forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989:25); no está por demás abundar un poco en la definición, por ello se presentan las ideas de Silcock cuando apunta “desde un punto de vista cognitivo-psicológico, argumentando que todo comportamiento humano está basado en estructuras mentales, que no son estáticas pues pueden ser modificadas a partir de la experiencia o a través de la confrontación de situaciones vividas” (Silcock, 1994:58).

Ahora bien no siempre se puede ser racional o reflexivo, regularmente operamos las cosas sin estar pensando de manera profunda, tampoco lo hacemos sin razonamiento alguno, nadie pone dos veces un dedo en el cerillo encendido, tenemos elementos de la experiencia que nos guían o que sirven de antecedente para nuestro actos, además el pensamiento lleva consigo una discriminación de lo bueno y lo malo en cada caso; desde luego que se puede errar en la condición de seres humanos.

Finalmente un concepto involucrado es el de creencia; para Dewey el hombre es un ser activo y la actividad se sostiene por las creencias que los sujetos han construido, a decir de Dewey

...en las creencias confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento que pueden ser cuestionadas en el futuro, de la misma manera que ocurrió con lo que en el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado relegado al limbo de la mera opinión o del error. (Dewey, 1989:24)

Sin el deseo de cerrar esta conjetura, y retomando la lectura de Zeichner y Liston (1996) encontramos que según Dewey en cuanto al proceso de reflexión inicia cuando los maestros en su quehacer docente se encuentran con situaciones problemáticas que tienen que resolver, es decir incidentes imprevistos o experiencias difíciles de resolver para las que requieren atención inmediata.

Esa situación ubica a los maestros en una posición inquieta, incierta e incómoda por lo cual los maestros que recurren a la reflexión inician el camino de analizar su experiencia, en términos de Dewey “la experiencia a reflexionar es propia o ajena; es objetiva que se ha vivido, por mi o por algún otro; es una experiencia construida para ser comprendida a través de diversas fases” (Zeichner y Liston, 1996:2)

Los autores destacan la distinción entre la acción rutinaria y la acción reflexiva y definen a la primera como una acción originada para la inercia, la tradición y la autoridad; por su parte la acción reflexiva conlleva al contrario de la rutinaria al uso simultáneo de la razón y la emoción; con ello se puede definir a los maestros rutinarios como entes pasivos y contemplativos de los problemas en su escuela, y de su realidad que solo dejan pasar y que esperan que los problemas sean resueltos por otros, como si ellos no fueran parte del mismo problema, su burbuja de displicencia les obliga a mantener un pensamiento estático y con ideas egoístas que reflejan un conformismo mientras no sean afectados sus intereses.

La acción reflexiva de Dewey obliga a considerar el activismo del maestro la perseverancia y la consideración persistente que requiere de cuidado en cualquier creencia o práctica; "...implica la consideración activa persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro". (Zeichner y Liston 1996:2); sin embargo sostienen que la reflexión no es una letanía de pasos establecidos, no hay una rutina metodológica en el proceder, no son pasos, fases o procedimientos a seguir; más bien es una forma global y holística de considerar y comprender la realidad problemática, es una forma creativa e imaginativa de transformar su propia práctica y de dar respuesta a los problemas educativos.

Entonces la acción reflexiva es la mejor forma de interpretar el papel del maestro; el proceso reflexivo va más allá de lo racional y lo lógico cuando se tiene la intención de dar respuesta a los problemas, incluye intuición, emoción y pasión algo que cada maestro descubre al enfrentar su realidad, con el propósito de mejorar superar las dificultades encontradas; Dewey (1989) sostiene al respecto "la reflexión lleva a cabo diversos tipos de acciones, conlleva a la persona a una acción cuidadosa, atenta, que analiza creencias y conocimientos y valora las consecuencias de su decisión antes de actuar" (Dewey, 1989:26).

Para evaluar la reflexión o en su concepto más reciente reflexividad, se han desarrollado modelos que definen niveles; es común encontrar escritos donde se hable de niveles de reflexividad, y en realidad, hay varios que han surgido desde los mismos teóricos de la práctica reflexiva, tal es el caso de Van Manen; también es una forma según Ponce (2002) de definir dos líneas de investigación, la primera sería la práctica reflexiva y la segunda derivada de esta, los niveles de reflexividad; que tiene que ver en cómo se desarrolla y que para ello es necesario revisar su énfasis conceptual.

Una aproximación a su definición la aporta Ricoeur (1995) citado por Ponce (2002) cuando dice que “la reflexividad es como un espejo que nos proporciona la imagen de lo que somos y hacemos, es decir, es la base para la interpretación fundada en el registro de lo dicho y lo hecho” (Ponce, 2002:7)

Entonces se entiende la reflexividad como una capacidad para pensar y actuar, todos los individuos son diferentes y tienen diversos niveles de reflexividad, como decía Marx es diferente el pensamiento de un campesino que mora en su cabaña a un rey que vive en el castillo, el primero piensa en como abonar la tierra y hacer la siembra el segundo como cuidar, proteger o luchar por territorios.

Un término que es usado al interior de la teoría que abarca la práctica reflexiva es el de habitus; Bordieu (1972) siguiendo a Aristóteles y Santo Tomas de Aquino define el habitus como la “gramática generativa” de las prácticas de un actor, dicho de otro modo un:

...sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. (Bordieu, 1972:178)

Por su parte Perrenoud nos dice “la noción de habitus subraya la integración de esquemas en un sistema y en una “gramática generativa” de nuestros pensamientos y nuestros actos. Puesto que el habitus es un conjunto de disposiciones interiorizadas, captamos exclusivamente sus manifestaciones, a través de los actos y de las formas del ser en el mundo”. (Perrenoud, 2010:7); derivado es esto surge el término de esquemas al que Vergnaud (1990) define como “la organización invariable de la conducta para un tipo de situación concreta” (Vergnaud, 1990:136) y que menciona está muy cerca de la definición piagetiana.

En una segunda clasificación de este apartado, se presenta a la práctica como generadora de otra familia semántica; Tallaferró (2006) nos ayuda a definir de forma generalizada lo que es la práctica y dice que cualquier idea de que es, puede resultar vaga, pues cualquier experiencia humana es parte de eso que llamamos práctica y la intenta definir como “es más que un hacer ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos”. (Tallaferró, 2006:5)

Ahora bien, el interés de acercar una definición de práctica es porque se busca la definición en el contexto educativo; es decir la práctica educativa, el mismo autor nos da una explicación previa abundando sobre la práctica y posteriormente complementa esa definición:

Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría. La práctica educativa es parte del complejo sistema de prácticas sociales. De allí que nuestra práctica educativa esté determinada por modas, nuestras otras prácticas y viceversa; así mismo, reiteramos, hay una teoría que orienta esas prácticas a través de las cuales mostramos quienes somos y cuál es nuestra concepción de la educación y de la vida. (Tallaferro, 2006:5)

Dado que el objeto de estudio es la práctica reflexiva en el contexto profesional, es obligado revisar también como se entiende a la práctica profesional; Shön sostiene:

Es el actuar en situaciones profesionales de diversas índoles, además de situaciones que se repiten una y otra vez, de manera muy similar, o, por supuesto, con algunas variantes. Entendida así la práctica, el reflexionar sobre y desde ella implica focalizar la atención en los diferentes aspectos involucrados en la acción, generando nueva comprensión sobre la situación o situaciones vividas” (Shön, 1992:54)

Esto quiere decir entonces que la concepción de la reflexión sobre la acción tiene implicaciones en la formación profesional; por ello recomienda Shön es importante que los estudiantes desde su formación tengan experiencias formativas, relacionadas con problemáticas concretas de su futura vida profesional.

Allí aparece un nuevo concepto cuando el autor postula el prácticum como un aspecto importante del currículo, donde el docente actúa como guía, tutor o asesor de alumno que aprende desde y a través de la práctica, y desde la reflexión sobre su práctica; y aparece entonces el prácticum reflexivo que se entiende como “unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica” (Shön, 1992:30)

Finalmente este campo semántico de la práctica cierra sus definiciones con el aporte de praxis que resulta de gran trascendencia en el ámbito educativo, e incluso para Freire, reflexión también es praxis, y asienta “la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano” (Freire, 1975:17), sostiene que la praxis del educador presupone reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente, y sobre su actuar con los educandos, ante ello enfatiza “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”. (Freire, 1975:16).

Un tercer y último campo semántico lo abre la familia de concepciones derivadas de la docencia, para Serrano siguiendo a Dewey la docencia es práctica social, y dice Dewey utiliza las nociones como aula, sistema escolar, escolaridad para hablar del pensamiento reflexivo, y sostiene “...centra su exposición en los escenarios sociales que favorecen la reflexión e indica el papel del maestro que es crear las condiciones para que favorezca la curiosidad e impulsen la responsabilidad, entusiasmo y mentalidad abierta”. (Serrano, 2005:5), en términos de Dewey “la docencia es reconstrucción de la experiencia y en ese sentido, la tarea de la educación es emancipar la experiencia, ella también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición”. (Dewey, 1989:17)

Siendo una práctica social la docencia, entonces involucra una gran responsabilidad para los maestros el desarrollar su profesión; el mismo Dewey sin mencionarlo literalmente define las características de una docencia reflexiva y la traduce en el sentido de que un maestro reflexivo debe tener tres actitudes fundamentales, estas son mente abierta, responsabilidad y honestidad.

Dewey matiza su concepción de docente reflexivo con esos atributos o valores; aunque no sugiere que el docente se pase la vida reflexionando todo el tiempo; por supuesto que caería en una actitud contemplativa de la realidad, para Dewey es importante el equilibrio entre rutina y reflexión, incluso afirma que un poco de rutina es necesaria para que nuestras vidas sean manejables

Dentro de esas tres actitudes básicas de la docencia reflexiva que propone Dewey sobresale la responsabilidad; Zeichner y Liston mencionan que se consideren derivado de esa actitud por lo menos tres diferentes tipos de consecuencias; estas son: “a) personales: los efectos de su enseñanza sobre los autoconceptos de los alumnos; b) académicas: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante, y c) sociales y políticas: los efectos proyectados de sus

enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos. (Zeichner y Liston, 1996:4).

Es inmensa la conceptualización desarrollada por Dewey sobre la enseñanza reflexiva; otro aporte es su definición de pensamiento reflexivo y dice “lo constituye el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que las sostienen y las conclusiones que tiende” (Dewey, 1989:25); este autor, se convierte en el “quien es quien” cuando se habla de docencia reflexiva, en sus textos se encuentran los postulados básicos de este movimiento que para Perrenoud ha llegado a convertirse en un paradigma educativo; otra definición es la de sujeto activo; Dewey reconoce las siguientes cualidades:

Quando decimos que una persona es reflexiva no sólo queremos decir que se trata de una persona que se complace con sus pensamientos. Ser de verdad reflexivo es ser lógico. Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas; miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y locas. Sopesan, ponderan, deliberan. Estos términos implican una cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias, un proceso de evaluación de lo que tiene lugar en ellas a fin de decidir su fuerza y peso en relación al problema dado. Además, la persona reflexiva escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina. En otras palabras, no se limita a observar su valor superficial, sino que la pone a prueba para determinar si lo es lo que parece ser. (Dewey, 1989:81)

Hasta aquí se ha realizado un repaso de los conceptos más importantes de la docencia reflexiva; se ha abundado de esta forma en lo relacionado a la reflexión retomando a Dewey con sus excelentes aportes, se ha complementado el texto con Shön sobre la noción de práctica y finalmente al mismo Dewey con otros autores para establecer un marco conceptual de la docencia en el afán de lograr una conceptualización de la práctica profesional reflexiva como objeto de estudio.

Como conclusión se presenta una reflexión, sobre el desarrollo teórico del pensamiento reflexivo y sus consecuencias, que como educadores conlleva a observar la oportunidad que existe en convertirse en verdaderos maestros reflexivos y de la posibilidad de hacer uso de la reflexión para entender que pasa al interior de las aulas; además de la altísima probabilidad de comprender el actuar de los alumnos, el valioso aprendizaje de aprender a escuchar a los demás, maestros, alumnos, directivos, secretarias, intendentes, padres de familia, de

aprender de los alumnos, de aprender a escuchar y aceptar las diversas formas de comunicación y de mensajes que llegan a nuestro entendimiento.

Para ello, solo hay una forma y esta es de poner en juego los sentidos, capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales, se necesita recurrir al uso creativo, atento, sincronizado de la razón y la pasión, de los pensamientos y los sentimientos, de la emoción y la pasión de este proceso dialéctico que obliga a visualizar a los maestros como seres humanos que interpretan y definen el arte de enseñar desde sus creencias, prácticas, valores en fin desde la lucha interna de lo que piensa, siente y hace el maestro.

3.2.- La práctica reflexiva sistema de evaluación o modelo de investigación de la docencia.

El movimiento de la práctica reflexiva ha impactado en la educación desde dos vertientes, una de ellas ha sido las tendencias para la formación de maestros, la otra una propuesta de investigación que los autores la definen de diversas maneras: investigación pedagógica, reflexiva, evaluativa, colaborativa; incluso algunos le han dado el alcance de investigación-acción o una forma alternativa de esa modalidad; la definición más cercana puede ser investigación en el aula.

De esta forma se convierte en un sistema y modelo de investigación a la vez, de prácticas y recomendaciones donde los maestros ensayan y aplican dispositivos metodológicos de investigación, elaborados por ellos mismos y que les favorecen a mejorar sus habilidades prácticas, reflexivas y de investigación con el propósito de evaluar, analizar y fortalecer su propia práctica; Ponce (2002) hace el aporte siguiente:

El dispositivo usado más frecuentemente en la práctica reflexiva es la investigación-acción, la cual contribuye a unir conocimiento reflexivo con el mejoramiento de la práctica a través de ciclos de acción y reflexión. Algunos otros le denominan investigación acción emancipadora, cuando incorpora a la reflexión, la teoría crítica. En ambos casos se trata de una empresa social, por lo cual no traslada totalmente la responsabilidad a los individuos por las consecuencias sociales de su práctica, sino que asume la responsabilidad política para reorientar la práctica en la medida en que se desplieguen sus habilidades reflexivas y comprensivas, y de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones. (Ponce, 2002:7).

Para mejorar la reflexividad, otros investigadores incluyen a la etnografía; esta modalidad ayuda interpretar significados que se ocultan detrás de la realidad como las actitudes, opiniones, creencias y la influencia de las situaciones particulares en sus opiniones; así como en sus lógicas de constitución; Ponce (2002) menciona que a través de la aplicación de la investigación acción y la etnografía utilizados a la par de la práctica reflexiva ayudan a los maestros a descubrir las redes y capas de significados en los que se desenvuelve y sostiene: “el conocimiento de esas redes hace posible la imaginación y el diseño de nuevas posibilidades que se pondrán a prueba en la práctica, y así sucesivamente, en espirales dialécticas de investigación-acción-investigación. En este proceso, la reflexividad cobra un papel preponderante”. (Ponce, 2002:3)

Como se observa el sistema de práctica reflexiva recurre constantemente a otras metodologías, regularmente de orden cualitativo, ya que le interesa la descripción de los hechos en el aula, los atributos de la práctica del maestro, los comportamientos y aprendizajes de los alumnos, la mejora permanente de las formas de trabajo de los maestros; todo esto requiere de observación y análisis para poder describir y explicar lo que sucede, allí entra en juego la etnografía por ejemplo.

Entonces la investigación sobre procesos de reflexión, recurre a instrumentos, la mayor parte de orden cualitativo, derivados de la investigación acción y de la etnografía; Scaffo (2000) dice que “existe congruencia entre el objeto (práctica reflexiva) y el método (etnográfico), pues el objeto de la etnografía consiste en describir y reconstruir analíticamente los escenarios y grupos que protagonizan y participan de las prácticas educativas, en sus diversas formas, poniéndolas en un registro lingüístico que permita a sus lectores representárselos tal como apareció ante la mirada del investigador”. (Scaffo, 2000:28)

Existe una buena cantidad de autores que le atribuyen un papel fundamental a la reflexividad en el proceso de investigación, tanto que a este movimiento le han llegado a considerar como una investigación alternativa muy cercana a la investigación acción; Ponce (2002) haciendo alusión al trabajo de Messina dice.

Su relevancia consiste en que permite captar el papel que ha jugado la práctica reflexiva en los procesos de formación de docente iniciales o en servicio en América Latina. En este sentido, desde los ochenta se ha consolidado en Latinoamérica una nueva forma de investigación en el campo de la práctica, que se caracteriza en que busca crear puentes entre investigación y práctica de enseñanza. (Ponce 2002:18).

Por otro lado, Messina (1999) comenta respecto al puente entre investigación y práctica docente: “asocia investigación con investigarse e investigar el campo de creencias desde donde se investiga, que se nutre de referentes teóricos múltiples, que investiga indicios y residuos y hace crónicas de las voces no oficiales y, finalmente que se interesa por los sujetos y aspira a que éstos se reconozcan en el estudio”. (Messina, 1999:7); aparece aquí esa tríada (maestro-práctica-investigación), donde lo sobresaliente es la propuesta de autoinvestigarse, una metainvestigación como posibilidad del maestro para ser estudiado y autoestudiarse a la vez, una retrospectiva de su propia práctica, ya sea inicial o profesional.

Ante lo anterior el mismo autor, destaca que el trabajo de Messina “revela que la investigación y la práctica son dos acciones ineludibles a la formación inicial y en servicio; además las investigaciones aparecen asociadas con la pedagogía crítica, la investigación desde la práctica, la enseñanza reflexiva, y la necesidad de conformar al profesor como investigador” (Ponce, 2002:18); por su parte Messina (1999) señala que

Existen diversos informes que coinciden en subrayar que la práctica de formación, las culturas escolares, así como las prácticas de las autoridades centrales de los sistemas educativos continúan atrapados en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje y de gestión autoritarios “arriba-abajo”. Afirma que se sigue concibiendo al docente más como instrumento que como sujeto autónomo de las reformas educativas. (Messina, 1999:6)

En conclusión se puede observar que si bien la práctica reflexiva como sistema alternativo para investigar, se ha acercado al enfoque cualitativo en sus modalidades de investigación acción y etnografía; también es cierto que sigue siendo un instrumento o sistema para complementar esos paradigmas ya consolidados; por otra parte lo que no se puede negar, es que ha servido como modelo de evaluación para el análisis de la práctica docente, ya sea inicial o profesional; definiendo sus propios esquemas que revisaremos en el siguiente apartado.

3.2.2.- Sistemas de Análisis de la enseñanza.

Existen varios sistemas que permiten observar los esquemas y procesos que han propuesto teóricos para analizar la práctica reflexiva y diagnosticar la reflexividad; en este apartado sólo se presentan dos sistemas de análisis y tres modelos de

reflexividad; los primeros con el propósito de hacer comparaciones y revisar indicadores y elementos que cada uno toma en cuenta cuando realiza análisis de la práctica docente; por lo tanto se revisan los sistemas de Smyth y Jackson como esquemas más destacados; en relación a los modelos se presentan el de Larrive, de Moon y el de Van Manen Max por estar directamente relacionados con la práctica reflexiva y la reflexividad.

3.2.2.1.- El sistema de análisis de Smyth

El sistema de Smyth tiene el propósito de resaltar el protagonismo de los maestros en el desarrollo educativo, por lo tanto propone una confrontación crítica de los problemas que enfrenta a diario en su práctica profesional y de esta forma acercarse a procesos de reflexión que les permitan desarrollar una docencia reflexiva; de esta forma los maestros pueden entender, analizar y reconstruir su propia práctica docente profesional; Smyth propuso un sistema de reflexión que intenta articular la práctica profesional de los maestros con la intención de que puedan acercarse a la comprensión del entorno social, económico y político en su tarea diaria.

Su sistema pretende un trabajo colegiado y de espiral; en palabras de Escudero (1997) “Se trata de una forma de reconstruir la experiencia de la práctica docente con el objetivo de captar sus facetas problemáticas o aspectos positivos, sacar a la luz las lógicas implícitas, confrontarlas con las de otros, y reconstruir a través del proceso, qué y cómo se podrían hacer las cosas de otro modo más deseable y legítimo”. (Escudero, 1997:158).

Es un sistema de cuatro niveles donde los profesores atraviesan por situaciones distintas a través de las cuales van retroalimentando su práctica, reconfigurándola, construyendo significados y dándoles sentido; legitimando su acción educativa a través del desarrollo de los contenidos, la puesta en práctica de estrategias y rescatando los valores éticos y morales de su propia práctica; siendo de esta forma, más conscientes con los problemas detectados en el aula y en el ámbito educativo.

El sistema presenta un ciclo reflexivo que inicia con una descripción e información de la propia práctica, posteriormente una explicación en la segunda fase, para pasar a una confrontación con los otros maestros, para finalmente con la articulación y reconstrucción de nuevos y más adecuados modos de ver y hacer.

Escudero y et al (1997) en el libro “Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria”, mencionan que el ciclo reflexivo puede constituirse en

primer lugar a través de un autodiagnóstico dando respuesta a las siguientes interrogantes: ¿De qué aspectos/elementos de mi/nuestra enseñanza me puedo sentir relativamente contento?, ¿En qué aspectos debo/debemos incidir o cambiar para mejorar mi/nuestra enseñanza/aprendizaje?, ¿Cuáles podrían ser algunos de los contenidos y prácticas de abordar desde una perspectiva de mejora?, ¿Qué factores de la organización del Centro deben cambiar para posibilitar lo anterior?, ¿A qué intereses y a cuáles no, está sirviendo este modo de hacer las cosas?

Este sería el antecedente que puede servir de guía para contextualizar la situación educativa existente; por otra parte es necesario desarrollar con mayor detalle cada una de las fases del ciclo reflexivo; con el fin de observar todo el proceso de reconstrucción de la enseñanza y que ha servido de base para el desarrollo de investigaciones a través del análisis, evaluación y reconstrucción de la enseñanza.

Fases del sistema de análisis de la enseñanza según Smyth:

a).-Describir. ¿Qué es lo que hago?, ¿Qué he hecho?

En esta fase se presentan relatos sobre sus creencias, los acontecimientos e incidentes críticos de su enseñanza, las decisiones que toma, sus dudas, en fin, una narración de las situaciones vividas y sus percepciones en el proceso enseñanza y aprendizaje y los problemas enfrentados; así como datos de la observación recolectados a través de instrumentos como diarios y relatos narrativos.

b).- Explicar.- ¿Qué principios inspira mi enseñanza?, ¿Qué significa esto?, ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?

Se refiere a un examen/análisis de la cuestión o problema desde múltiples perspectivas, se supone que existen teorías que subyacen en la práctica de los maestros cuando las usan ello significan las razones que justifican sus acciones.

c).- Confrontar.- ¿Cuáles son las causas?, ¿Cuáles son las causas de actuar de este modo?

Se trata de un examen/análisis de los supuestos y teorías relacionados con el tema o problema, a través de cuestionamientos cómo: ¿Qué dice mi práctica sobre mis teorías, creencias, valores sobre la enseñanza?, ¿de dónde vienen estas ideas?, ¿Qué tipo de práctica social expresan estas ideas?, ¿Qué me hace mantener estas teorías?, ¿Qué idea sobre la autoridad encierran? ¿Qué intereses

están presentes en estas prácticas?, ¿Qué limita mis ideas sobre lo que se puede hacer en la enseñanza?.

d).- Reconstruir.- ¿Cómo se podría cambiar? ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?, ¿Cómo debo hacer las cosas de manera diferente?.

Esta fase es un examen de las alternativas y puntos de vista de las acciones futuras en relación con el problema o situación analizada. Es el momento de aprovechar el proceso de reflexión para entender que las situaciones de enseñanza pueden cambiar.

Como se puede ver es un sistema de análisis que lleva de una etapa a otra un procedimiento cuyo objetivo es la mejora de la práctica de los docentes, a través de un proceso de reflexión que permite identificar el desarrollo de su reflexividad; si bien el autor no menciona los momentos del proceso; también es cierto que se pueden deducir, que todo empieza con un diagnóstico individual del docente y se eleva a una confrontación de ideas con los otros maestros; hasta regresar a una retroalimentación propia para la toma de decisiones con respecto a lo que soy, qué hago, con qué sentido lo hago, por qué lo hago, cómo lo hacen otros, para concluir el ciclo definiendo cómo lo puedo mejorar; en resumen, el ciclo en lo general permite a los investigadores de la práctica definir un sistema para el análisis de la práctica docente profesional o inicial.

3.2.2.2.- El sistema de análisis de la enseñanza según Jackson.

Es necesario hacer un espacio de reflexión para hacer notar que este sistema de análisis de enseñanza lo ha retomado Japón, le ha denominado “El estudio de las Clases” y se ha expandido por más de 25 países; sus logros más importantes se han alcanzado en la asignatura de Matemáticas; su descripción a lado de un proyecto de investigación se encuentra en Flores (2010) denominado “La enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en primer grado de Educación Primaria a través de la propuesta de “El Estudio de las Clases”.

El enfoque se ha convertido en un sistema de capacitación que empezó a finales del siglo XIX y tomó su forma actual a principios del siglo XX cuando los maestros conducían la clase desde el punto de vista de los estudiantes y buscaban los comentarios de otros maestros en áreas que necesitaban una mejoría, ese enfoque de mejorar el estudio de las clases hizo posible fortalecer las habilidades de enseñanza de los maestros y elevar el nivel de aprovechamiento de los niños japoneses a los más altos en el mundo.

El estudio de las Clases es una oportunidad para que la clase de los maestros sea observada por otros maestros, su principal objetivo lo describe Tsubota (2000) es combatir cualquier sensación de complacencia en el maestro que está enseñando la clase, motivándolos a escuchar la crítica constructiva de otros maestros; de tal forma que puedan mejorar sus habilidades de enseñanza; es también una buena oportunidad para que los maestros vean como los estudiantes piensan y comparten sus ideas con el resto de la clase; en conclusión, es una oportunidad para nutrir el ojo pedagógico al evaluar el material didáctico que conduce al punto de las lecciones en casa; finalmente permite observar a los maestros, escuchando lo que dicen y viendo lo que piensan.

Esta posibilidad abre a los maestros una puerta a la evaluación de su propia práctica docente, desde la autoevaluación hasta la coevaluación y permite enriquecer el trabajo cotidiano a partir de los ojos de los demás; en palabras del doctor Kuzo Tsubota este proceso “brinda una oportunidad de aprender unos de otros”, donde se aborda la reconstrucción de la práctica docente en una tercera fase de evaluación, como una retroalimentación de pares con el asesoramiento de expertos y los propios compañeros de trabajo de la escuela.

El Estudio de Clases se refiere a un sistema que integra la formación continua de los profesores, la evolución del currículo, orientaciones para la enseñanza, cómo se planifica cada sesión en el aula y cómo se evalúa. Es un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y criticándose mutuamente las técnicas de enseñanza.

Las etapas involucradas en el proceso del Estudio de las Clases son tres: la planificación de clases, el seguimiento y observación de la clase y la evaluación junto con la reflexión sobre las clases dadas; en los siguientes párrafos se describe cada etapa.

Durante la primera etapa de la planificación de las clases, se consideran los objetivos de la clase y cómo deben presentarse; para ello el profesor decide los objetivos de la clase incluyendo el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el profesor o la profesora desean que los alumnos aprendan en la clase.

En un segundo momento el maestro, desarrolla un plan de clase para alcanzar sus objetivos de acuerdo a los contenidos de la unidad total que será enseñada; es importante prever que el maestro anticipe varias respuestas de sus alumnos con el propósito de hacer la clase flexible; después el maestro selecciona los materiales de enseñanza que sean apropiados para los objetivos de la clase, el

conocimiento y experiencia de los estudiantes; algunas veces el maestro crea e inventa su material de apoyo que es diseñado específicamente para motivar el deseo de los alumnos de aprender.

La segunda etapa es llevar a cabo la clase experimental que es observada por uno o varios maestros; durante la clase el maestro debe estar preparado para cualquier cosa; y es necesario destacar que debe estar abierto a las ideas de los estudiantes e incorporarlas dentro de la clase, al mismo tiempo que se respetan los objetivos; esto dará al salón un ambiente activo de aprendizaje.

Por otra parte los observadores ven las actividades desde el trabajo del maestro y se preparan tomando nota para la reflexión al final de la clase, no sin antes poner atención no solo en lo que está enseñando el maestro; sino también en cómo están aprendiendo los estudiantes y observando cuando cometen errores.

La tercera etapa se considera la más importante, ya que el estudio de las clases es precisamente la reflexión que se promueve cuando el maestro que está conduciendo la clase hace una revisión general de lo sucedido y además escucha los comentarios de los maestros que observan la clase.

La sesión de análisis y reflexión después de la clase se inicia con la participación del maestro quien describe los objetivos y después pasa a los comentarios de los observadores, seguido por una sesión de preguntas y respuestas; lo valioso de este momento surge a partir de que el asesor, el tutor y los observadores sugieran alternativas concretas de cómo la clase puede mejorar, diciendo cómo hubieran actuado o de lo que hubieran hecho diferente para mejorar la clase, en lugar de decir al maestro que la clase fue buena o mala.

Concluimos esta introducción al sistema de Jackson, diciendo que la propuesta japonesa del Estudio de las Clases es perfectamente adaptable a los supuestos que plantea la teoría de la práctica reflexiva, y específicamente coincide con los elementos metodológicos que propone Jackson quien postula la aplicación de esta metodología de análisis de la clase revisando las fases preactiva, interactiva y postactiva y en el caso japonés; planeación, desarrollo y evaluación de la clase.

Fases del sistema de análisis de enseñanza según Jackson.

Jackson propone un modelo sistemático para el análisis de la enseñanza, y establece tres fases que las denomina: fase preactiva, fase interactiva y fase

posactiva; Saint Onge (1997) define las tareas de cada fase en su libro "Yo explico pero ellos...¿aprenden?"

a).- Fase preactiva.- Consiste en tareas previas a la clase de hecho se puede decir que es la preparación previa o planificación de la enseñanza y requiere de lo siguiente:

- Idear el método de enseñanza, las estrategias didácticas, la secuencia de contenidos, las actividades de clase, de estudio y los trabajos autónomos.
- Planificar la enseñanza, es decir, distribuir en el tiempo programado las actividades previstas por el método.
- Seleccionar o elaborar los instrumentos pedagógicos necesarios.
- Hacer la preparación inmediata: saturarse en el método, revisar el desarrollo del encuentro y verificar el estado del instrumental.

b).- Fase interactiva.- Esta fase representa el desarrollo de la clase, prácticamente tiene que ver con lo que sucede durante la clase cuando el maestro lleva a cabo el desarrollo de actividades, pone en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje, ensaya métodos y aplica diferentes formas de evaluar el aprendizaje; las tareas más significativas son las siguientes:

- El recuerdo de aprendizajes significativos.
- La determinación de los objetivos.
- La presentación de nuevos elementos de aprendizaje.
- Los ejercicios supervisados que comprenden la supervisión de estos ejercicios para descubrir los defectos del aprendizaje de los alumnos y para hacerles entrar en una problemática cognoscitiva que les va a permitir proseguir adecuadamente su camino de aprendizaje.
- La enseñanza correctiva que implica la explicación de los profesores por qué ciertos resultados son acertados y otros no.
- Los ejercicios autónomos que son los ejercicios supervisados que han permitido a los alumnos adquirir las aptitudes nuevas.
- Las síntesis periódicas entendidas como las actividades de revisión de la materia que facilitan la integración de los conocimientos.

c).- Fase posactiva.- Esta fase es la final pero implica una retroalimentación para reiniciar el proceso ya que la enseñanza es cíclica y constantemente se está enriqueciendo como un proceso de mejora continua, cuyo principio es el final de cada clase; a esta fase también se le puede considerar como de evaluación o retroalimentación de la enseñanza; sus eventos más importantes son los siguientes:

- Elaborar instrumentos de medida.
- Selección de los comportamientos a verificar, que incluye una estrategia para recoger la información necesaria y emitir un juicio.
- Establecer una escala de valoración con base en criterios cualitativos y cuantitativos.
- Redactar las normas y las preguntas de las pruebas.
- Confeccionar del documento definitivo.
- Vigilar el trabajo de los alumnos para garantizar la fiabilidad de la medida que se obtenga, pero también para verificar que el instrumento se usa con facilidad y corregir, si fuera necesario, corregir los errores que se hubieran podido cometer.
- Recoger las pruebas, los profesores deben corregirlas, entonces ponen las calificaciones y hacen las observaciones para facilitar a los alumnos la interpretación de los resultados.
- Formarse un juicio y tomar las decisiones necesarias para futuros aprendizajes.
- Comunicar su decisión a los alumnos y a otras personas interesadas.

Como se puede observar existe una relación muy estrecha entre la propuesta de Jackson, el sistema del El estudio de las Clases con Masami Isoda y las tareas asignadas por Michael Saint Onge; las tres apuntan a un sistema que al ser revisado, adaptado y mejorado, sin duda está ofreciendo excelentes resultados en los países donde se está aplicando.

3.2.3.- Modelos para diagnosticar la práctica a través de niveles de reflexividad.

A través del tiempo ha aparecido un nuevo campo de investigación de forma paralela a la práctica reflexiva; de hecho en la revisión de literatura se ha observado que existen pocos trabajos de investigación sobre esta nueva parcela del conocimiento; a partir de ello se han desarrollado diferentes modelos para evaluar los niveles de reflexividad de los maestros durante sus clases, de esta forma se pueden mencionar los esfuerzos de Hatton y Smyth en 1995, el referido a los tipos de pensamiento reflexivo de Spark-Langer, Simmons, Pash, Colton y Starko en 1990 y el de Perry en 1999 por citar algunos.

Sin embargo de acuerdo a los objetivos de esta investigación que pretende conocer los niveles de reflexividad de dos maestros, y para ello requiere del diseño de instrumentos que permitan realizar un diagnóstico de las cualidades, que presentan esos maestros durante el desarrollo de sus clases; se han elegido los trabajos de Larrive y Van Manen para el análisis del discurso oral; y por otra

parte el de Moon para el análisis de la escritura; a continuación se presentan como aparecen originalmente en las fuentes consultadas.

3.2.3.1.- Niveles de reflexividad de la práctica docente según el modelo de Larrive.

El modelo de Larrive presenta cuatro niveles de análisis de atributos y características para la detección del nivel de reflexividad de los maestros; inicia con un nivel inferior llamado de pre reflexión, y continua con otro nivel aún básico denominado reflexión superficial, para pasar a dos niveles de mayor exigencia, uno de ellos en orden ascendente es el de la reflexión pedagógica, para concluir con el nivel de mayor trascendencia del sistema, donde coloca a la reflexión crítica que determina el más alto grado de reflexividad.

Pre reflexión	Reacciona a las situaciones de los estudiantes del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoya en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
Reflexión superficial	Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
Reflexión pedagógica	Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales

	democráticos. Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.
--	--

Tabla de niveles del modelo de reflexividad de Larrive. Larrive, Bárbara (2000) Figura 2

El modelo de Larrive es un trabajo muy completo en lo que se refiere a la definición de niveles de reflexividad, por ello su elección para hacer un instrumento que arroje datos, a través de preguntas que retomen los indicadores propuestos por el autor y permita un trabajo de análisis comparativo de respuestas con el modelo de Van Manen donde existe una similitud en la graduación de exigencia de los niveles y adecuación de indicadores para observar y analizar desde dos ópticas los atributos y características de los maestros a observar.

3.2.3.2.- Niveles de reflexión según el modelo de Van Manen.

El modelo de Van Manen presenta cuatro niveles de reflexión, iniciando con un nivel básico y en forma ascendente pasa al práctico, para llegar al nivel de mayor exigencia sobre el trabajo del maestro en el aula, denominado nivel crítico.

Racionalidad Técnica	El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. Sin embargo, no toma en cuenta los contextos de la escuela, de la comunidad o sociedad, para la toma de decisiones, Van Manen llama a este nivel como el "paradigma empírico-analítico".
Práctico	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Prevalece el paradigma de la "hermenéutica-fenomenológica". El profesor está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de objetivos.
Crítico	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Tabla de niveles del modelo de reflexividad. Van Manen Max (1998) Figura 3

El modelo de Van Manen es un excelente referente para el diseño de un instrumento que utilizando los indicadores determinados en cada nivel, pueda ayudar en la definición de los atributos y el nivel de reflexividad de los maestros mostrados en sus clases; es lógico que para ello se requirió de un plan

metodológico que describe las formas de participación de maestros en el proceso de observación y recolección de datos a través de guías de observación o entrevistas abiertas para conocer y analizar sus respuestas.

3.2.3.3.- Niveles de escritura según el modelo de escritura reflexiva de Moon.

Con el propósito de triangular los datos obtenidos en los primeros instrumentos se presenta el modelo de Moon que conlleva a la utilización de cuatro niveles de reflexividad ahora en la escritura, definiendo un primer nivel inferior como escritura descriptiva, para en forma ascendente pasar a otro nivel también básico, que es la escritura descriptiva con alguna reflexión, y finalmente establecer dos niveles de reflexividad en la escritura de mayor exigencia, la escritura reflexiva etapa uno y escritura reflexiva en su etapa dos.

Escritura descriptiva	Relato descriptivo, narra eventos y contiene muy poca reflexión. El relato puede relacionarse con ideas o información relacionada a un contexto más externo, aunque este contexto no es considerado o cuestionado.
Escritura descriptiva con alguna reflexión	Se trata de un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, aunque ésta no es lo suficientemente profunda para activar el aprendizaje. Sin embargo, el relato es más que una simple historia.
Escritura reflexiva (1)	Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos cuentan con cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Se toma en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados con profundidad.
Escritura reflexiva (2)	El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva (es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión). El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico o social, lo que puede influir en la reacción de una persona. Son analizadas las múltiples perspectivas de una situación. Se observa un "diálogo interno" del autor.

Tabla de niveles del modelo de escritura reflexiva. Moon, Jenifer (1999) Figura 4

El sistema de Moon ofrece una gran oportunidad para la triangulación metodológica ya que coincide con los sistemas de Larrive y Van Manen, aunque encaminados al discurso oral y el de Moon enfocado a la determinación de los niveles de reflexividad de la escritura; para ello se puede contemplar en la elaboración de un instrumento, como el diario académico donde el texto sea libre y que puede ser analizado y evaluado a través de los indicadores, que presenta el

autor convirtiendo para ello al sistema, en una rúbrica de evaluación de indicadores.

Como conclusión del capítulo se puede decir que se han rescatado gran parte de conceptos relacionados directamente con la reflexión; resalta la aportación de Paulo Freire con la relación dialéctica entre praxis y educador, definiendo una práctica docente crítica, liberadora y emancipadora, creando de esta forma una nueva corriente al interior de la práctica reflexiva.

Perrenoud define la noción de habitus y otros conceptos también rescatables; se revisa a la práctica reflexiva como un acercamiento a un método de investigación; varios autores incluso de renombre insisten en que la práctica reflexiva es una forma de investigación-acción; y se hace necesaria la presentación de los sistemas para promover la práctica reflexiva revisando todo su proceso.

Sobresale el trabajo de Jackson al desarrollar toda una estructura para el análisis de la práctica desde la planeación, hasta la evaluación; finalmente se describen tres modelos de análisis de la enseñanza para diagnosticar los niveles de reflexividad; estos modelos elegidos son la base para desarrollar una investigación diagnóstica, por lo que se muestran los indicadores que los conforman y que están encaminados a diagnosticar niveles de oralidad en el caso de Larrive y Van Manen; así como la escritura reflexiva con Moon.

Capítulo IV

METODOLOGÍA.

4.1 Estrategia de la investigación.

La estrategia elegida para la investigación fue de tipo cualitativo, esto significa que se le dio una importancia especial a la descripción, explicación e interpretación de los datos, acerca de la interacción maestro alumnos en su práctica docente y el desempeño de los docentes durante el desarrollo de sus clases; más allá de medir o destacar procedimientos estadísticos u otros tipos de cuantificación.

Es cierto que es difícil definir la investigación cualitativa y/o a los métodos de investigación cualitativa; “es más fácil describirlos que definirlos” (Olabuénaga, 1999:121); es importante mencionar que la utilización de datos cualitativos no son un criterio para intentar definir entre investigación cualitativa o cuantitativa; las diferencias de las investigaciones cualitativas es que ponen énfasis en las descripciones detalladas de los fenómenos, las interacciones y comportamiento de las personas, una característica especial es que se deja sentir la voz de los participantes, para ello en la recogida de datos se recurre a obtener y recabar sus experiencias, creencias, costumbres, tradiciones, formas de vida, pensamientos y reflexiones expresados por ellos mismos.

Revisando las diferencias se encontró, que existen estudios completos encaminados a intentar definir una de otra, pero también existe un punto de coincidencia, cuando se establece la posibilidad de estudios mixtos que supera esta discusión metodológica; una definición comprensible de investigación cualitativa es la siguiente:

...la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa,

posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones, positivista, humanística y naturalista de la experiencia humana y su análisis. (Nelson, 1993:3)

Aquí se puede observar la amplitud de la investigación cualitativa; también su dificultad para definirla; sin embargo ha cobrado mucha importancia hasta convertirse en una perspectiva teórica-epistemológica con sus propias características de un paradigma original y alternativo a la metodología cuantitativa; la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión de fenómenos sociales y educativos; se retoma a partir de que es capaz de analizar, describir y comprender la transformación de la prácticas, objeto de estudio de esta investigación y de develar escenarios educativos.

Su propia explicación, obliga a reconocer que es un enfoque que muestra especial interés por la definición interpretativa de los hechos, que es precisamente el interés de esta investigación, cuando se pretende explicar las formas de trabajo de dos docentes, en su acercamiento a una docencia reflexiva durante sus clases y también describir los niveles de reflexividad que muestran, donde se busca encontrar las categorías de reflexión, con las evidencias empíricas de los datos arrojados en las sesiones de observación de clases.

4.2. Método de estudio.

La investigación cualitativa divide sus métodos orientados en dos sentidos; por una parte se encuentran los métodos orientados al cambio y a la toma de decisiones, en esta división esta la investigación-acción en sus acepciones cooperativa y participativa; también la investigación evaluativa y sus dimensiones participativa y democrática; por otra parte se encuentran los métodos orientados a la comprensión; aquí se puede destacar la investigación etnográfica, la teoría fundamentada, la fenomenología, fenomenografía, los estudio biográficos, la etnometodología y el estudio de casos; este último como el más adecuado para esta investigación que tiene como muestra precisamente a dos maestros que son los casos a observar y seguir atentamente en el desarrollo de su trabajo docente.

El conocimiento se construye por medio de la práctica, y no de esta fuera de los propios actores. Es el modo en que nos aproximamos a la realidad a reflexionar sobre ella donde se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y para mejorar la práctica educativa. Para la investigación-acción crítica, en cambio, el acceso al verdadero conocimiento

solamente puede tener lugar a través de la crítica a las distorsiones de la realidad que están incorporadas en las visiones de los actores sociales. (Sandín, 2003.162)

Con el aporte de Sandín (2003), se puede reflexionar que el estudio de casos, permite ese análisis crítico y se aproxima a una investigación acción, en el sentido de que involucra a varios actores; claro se requiere para el estudio, docentes que desarrollen su práctica docente, maestros que observen y registren en y sobre la clase, docentes que reflexionen sobre su clase y un sujeto investigador que a partir de un análisis crítico constructivo, retome las distorsiones de esa realidad para interpretarla, en relación a categorías teóricas previamente establecidas, que permiten esa comparación crítica entre las percepciones de los observadores, las prácticas de los docentes y la definición empírica entre lo observado y lo teóricamente establecido.

El método seleccionado para esta investigación fue el Estudio Instrumental de Casos, donde el universo fue de once docentes, la población de cuatro docentes y el caso o los dos casos particulares (dos docentes en servicio) en este estudio, se analizan para obtener mayor comprensión sobre una temática, la práctica docente en la investigación como objeto de estudio, junto a la categoría de la reflexividad, que es la parte sustantiva del objeto de estudio; el caso en si juega un papel secundario.

Por otra parte, el estudio de casos es un método que se caracteriza por un proceso de indagación detallado, comprensivo y sistemático y en profundidad con el objeto de estudio; algunos rasgos sobresalientes que se pueden mencionar sobre el estudio de casos es que le señala como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

En la investigación sobre la configuración de la práctica, se decidió tomar como caso de estudio a dos maestros que durante cinco sesiones trabajaron con el desarrollo de clases, estos maestros fueron observados por otros, a los que se les preparó en relación al conocimiento del proyecto, sus objetivos, su metodología y su participación para que no se perdieran en sus comentarios y observaciones sobre el análisis del trabajo de los dos maestros que son la muestra del estudio de casos.

4.3. Diseño del estudio y técnicas de investigación.

La investigación se realizó con un diseño transversal, debido a que solo se recolectaron datos en un tiempo determinado, específicamente durante cinco semanas se observaron y registraron los elementos necesarios, delimitados en un guion de observación, una guía de entrevista y un registro de información; el propósito de utilizar este diseño respondió a la necesidad de describir las categorías e indicadores del objeto de estudio y analizar su incidencia, contrastes, encuentros y desencuentros de información; así como la interrelación en un momento dado.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la documental y la de campo; de hecho la primera se ocupó desde el inicio de la investigación al revisar documentos, bibliografías, reportes y estudios de investigación sobre la práctica reflexiva y la reflexividad, todo ello se documentó debidamente, respetando la autoría, referenciando los aportes teóricos utilizados y registrando las referencias bibliográficas en un listado que aparece al final del documento; por otra parte en la investigación de campo, se aplicaron instrumentos de observación y registro, con el apoyo de maestros del posgrado.

4.4. Muestra y sujetos de la investigación.

El universo de la investigación se determinó por el número total de docentes que integran la planta académica del Centro de Posgrado del BINE (Benemérito Instituto Normal del Estado), siendo once en total, la población elegida son los cuatro maestros que trabajan en el segundo semestre de la Maestría en Gestión Educativa con enfoque en Direcciones y a la Gestión Escolar; de esta población, de forma intencional se seleccionaron a dos maestros para la investigación.

Este muestreo también es llamado opinático y en este caso los elementos fueron escogidos con base a criterios que previamente establecidos; este tipo de muestreo: “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a la de la población objetivo. En este tipo de muestreos la representatividad la determina el investigador de modo subjetivo” (Casal, 2003:5); en este caso se establecieron como criterios los sujetos que respondieron a los siguientes juicios:

- Tener mínimo dos años de trabajar en la Maestría de Gestión Educativa.
- Haber trabajado la asignatura de Proyectos de desarrollo por lo menos en tres diferentes grupos.
- Tener experiencia en cargos directivos.

- Contar con diez años de experiencia en el servicio docente.
- Tener disposición de participar en el proyecto de investigación doctoral.

Con estos dos maestros, se aplicaron los instrumentos que se diseñaron para conocer los aspectos metodológicos que configuran el proceso de la práctica profesional; definir las características y cualidades de los docentes y determinar el nivel de reflexividad de los maestros elegidos.

En relación a los sujetos de la investigación, aparte de los criterios de selección, se les puede distinguir por su excelente actitud hacia el trabajo, haber ocupado puestos de directivos en instituciones de educación superior, edades de 38 y 29 respectivamente; los dos son personas accesibles en su trato y de mucha disposición al trabajo colaborativo, no cuentan con antecedentes negativos o cartas de extrañamiento, ambos se han ganado un lugar especial como profesores por hora asignatura en el Centro de Posgrado; las asignaturas en las que se han especializado y trabajado juntos son Problemas y Políticas del Sistema Educativo mexicano y Proyectos de desarrollo educativo.

4.5. Instrumentos de la investigación.

De acuerdo a las categorías de análisis definidas para esta investigación, que son la práctica reflexiva y la reflexividad de los maestros; se indagó sobre las características que los autores definen a los maestros reflexivos y que por consiguiente desarrollan un trabajo docente reflexivo durante sus clases; en la revisión de literatura al desarrollar la investigación documental se encontraron varios sistemas para promover la práctica reflexiva y que definen las características de un maestro reflexivo; entre ellos se puede mencionar el de Smith, Antoni Zabala y Jackson entre otros más.

Por otro lado también se encontraron modelos de análisis para diagnosticar y definir el nivel de reflexividad de los maestros; a partir de estos modelos de análisis se desarrollaron indicadores, que dieron origen a tres instrumentos. Sobre los niveles de reflexividad y las características de los maestros que se acercan una docencia reflexiva; para esto, se eligieron los modelos de Barbara Larrive y de Max Van Manen, por ser muy similares en sus marcos conceptuales como se puede apreciar en la figura cinco de la parte inferior de esta página.

La elección se fundamenta en que estos dos modelos coinciden en sus marcos de definición de niveles de práctica reflexiva; Larrive maneja cuatro niveles denominados nivel pre reflexión, superficial, pedagógica y crítica, mientras que

Van Manen maneja tres niveles: el de racionalidad técnica, nivel práctico y nivel crítico; al revisar los aspectos que contempla cada uno se puede apreciar que existe una igualdad de definición de los niveles según los aspectos que definen a cada uno, por lo que se decidió que el nivel crítico de Van Manen se dividiera en nivel crítico 1 y nivel crítico 2 cuidando que los aspectos coincidieran para poder en el análisis de datos, triangular la información obtenida.

Es así como considerando los aspectos de cada nivel, se estructuró en primera instancia un listado de indicadores para cada nivel, a la vez utilizando los colores del semáforo se ubican los niveles de reflexividad, colocando el color rojo a los niveles inferiores, el amarillo a los niveles medios inferiores, verde tierno a los niveles medios superiores y verde bandera a los niveles superiores en ambos modelos; esto también se repetirá en la reestructuración del instrumento definitivo.

	Modelo de Larrive.		Modelo de Van Manen	
Categoría	nivel	indicadores	nivel	indicadores
Reflexividad y Práctica Reflexiva	Pre reflexión	NPRa NPRb NPRc NPRd NPRe	Racionalidad Técnica.	NRTa NRTb NRTc NRTd NRTe
Reflexividad y Práctica Reflexiva	Reflexión Superficial	NRSa NRSb NRSc NRSd NRSe	Práctico.	NPa NPb NPc NPd NPe
Reflexividad y Práctica Reflexiva	Reflexión Pedagógica	NRPa NPRb NPRc NPRd NPRE	Crítico 1	NC1a NC1b
Reflexividad y Práctica Reflexiva	Reflexión Crítica.	NRCa NRCb NRCc NRCd NRCe	Crítico 2	NC2c NC2d NC2e

Tabla de indicadores Larrive-Van Manen. Arreglo del autor de la tesis. Figura 5 (Abreviaturas: NPR nivel de Pre reflexión, NRS nivel de reflexión superficial, NRP nivel de reflexión pedagógica, NRC nivel de reflexión crítica, NRT nivel de racionalidad técnica, NP nivel práctico, NC1 nivel crítico uno y NRC2 nivel crítico dos).

Con el propósito de no viciar las respuestas a obtener de parte de los docentes, se decidió hacer un reajuste en el orden de los indicadores; para el instrumento de observación, debido a esto se estableció tomar un indicador de cada nivel para

conformar cada instrumento de observación, (por ello se le dio uno orden con las letras a,b,c,d,e de esta forma se tomaron las letras a, después las b Etc.) como se previó observar cinco sesiones, entonces se requirió de cinco instrumentos de observación sobre el modelo de Bárbara Larrive, para la obtención de datos; el criterio fue que en cada instrumento se contemplarán los cuatro niveles con la idea de equilibrar las respuestas y que el docente observador, enfrentara el mismo nivel de dificultad en cada instrumento y de esta forma no sesgar metodológicamente ninguna de los cinco sesiones a observar; el orden quedo así:

Estructura definitiva de los instrumentos a partir del modelo de Larrive:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Instrumento de Obs.1	Instrumento de Obs. 2	Instrumento de Obs. 3	Instrumento de Obs. 4	Instrumento de Obs. 5
NPRa	NPRb	NPRc	NPRd	NPRE
NRSa	NRSb	NRSd	NRSd	NRSe
NRPa	NRPb	NRPc	NRPd	NRPe
NRCa	NRCb	NRCc	NRCd	NRCe

Tabla de orden de indicadores de Larrive. Arreglo del autor de la tesis. Figura 6 (Abreviaturas: NPR nivel de Pre reflexión, NRS nivel de reflexión superficial, NRP nivel de reflexión pedagógica, NRC nivel de reflexión crítica).

A partir de este orden de indicadores es como se empezó a construir el instrumento denominado guion de observación, Pardo (2013) la define como un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o a manera de preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos relevantes a observar y redactar.

Sesión	Categorías	Subcategorías	Indicadores
1	Práctica reflexiva. Reflexividad	Pre reflexión	El docente reacciona a las preguntas de los estudiantes, sin análisis previo, es decir de forma automática y rutinaria.
		Reflexión superficial	Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados.
		Reflexión pedagógica	Reflexiona sobre las metas educativas y las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos.
		Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes.
2	Práctica reflexiva. Reflexividad	Pre reflexión.	El docente no adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
		Reflexión superficial.	Las creencias y posiciones del maestro acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia.
		Reflexión	Reflexiona entre los principios teóricos y la

		pedagógica.	práctica de su enseñanza.
		Reflexión crítica.	El docente se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y trata de conectar su práctica con los ideales democráticos.
3	Práctica reflexiva. Reflexividad	Pre reflexión	Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas.
		Reflexión superficial.	No toma en cuenta las teorías pedagógicas durante su enseñanza.
		Reflexión pedagógica.	Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje.
		Reflexión crítica	Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas.
4,5	Práctica reflexiva. Reflexividad	Pre reflexión	El maestro no se apoya en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
		Reflexión superficial	Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
		Reflexión pedagógica	El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.
		Reflexión crítica	Se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones.

Tabla de categorías y subcategorías de Larrive. Arreglo del autor de la tesis. Figura 7

Uno de sus usos es la observación de una clase completa y su finalidad es observar diferentes aspectos y analizar las interacciones de la dinámica al interior del aula; en relación a ello, el objetivo fue identificar qué niveles de reflexividad destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a un modelo de análisis sobre docencia reflexiva.

El tipo de observación elegida para el diseño fue la semiestructurada que se conforma a través de un sistema de indicadores que guían la observación, su aplicación es de modo flexible de acuerdo a la forma que adopta el proceso de observación, pero siempre relacionándola con el conjunto de la investigación que se lleva a cabo; esta observación es de tipo no participante ya que se define como: "...aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. El observador no participa en la vida social del grupo que observa, sino que participa como observador." (Benguría, 2010: 32).

Por ello, para la aplicación de los guiones de observación, se solicitó la intervención de dos maestros para cada sesión, con la intención de recabar veinte observaciones en total, dos por cada sesión, durante cinco sesiones de trabajo.

Para el segundo instrumento se realizó un procedimiento similar ya que los dos modelos son muy semejantes y se trianguló la información; aunque en este caso con los indicadores se diseñó una guía de entrevista, a través de la cual giró la conversación, por lo cual se aplicó una entrevista no estructurada, que es una entrevista de tipo cualitativo, descrita como no directiva, no estandarizada y si abierta; un acercamiento a la entrevista llamada en profundidad que se describe así: “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como lo expresan sus palabras. (Taylor,S.J. y Bogdan, R. 1987:132)

Precisamente esa es la forma en que se aplicaron las entrevistas, cara a cara y dejando que fluyera la conversación y retomando la guía para no perder la ruta y para recuperar la información que se necesitaba; el investigador fue el directo responsable de obtener la información y la recogió a través de la grabación de cada entrevista, en un cubículo cerrado del Centro de Posgrado, donde se entrevistó a persona por persona cada vez que terminaba la sesión programada los días viernes de 17 a 19 horas.

En la redacción de la guía se realizó el mismo procedimiento de diseño, primero se redactaron los indicadores sobre el modelo y marco conceptual de Van Manen y posteriormente se les dio un nuevo orden, igual que en el instrumento de observación, para cuidar o evitar sesgos en las respuestas a obtener por parte de los estudiantes, además de que se siguió un orden de dificultad en cada pregunta iniciando con indicadores del nivel de Racionalidad Técnica para llegar al nivel Crítico dos; sin embargo la entrevista fue abierta, procurando un ambiente de confianza y desarrollando un conversación amena que facilitó las respuestas; la estructura quedó de la siguiente forma:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Guión de Entrevista 1	Guión de Entrevista 2	Guión de Entrevista 3	Guión de Entrevista 4	Guión de Entrevista 5
NRTa	NRTb	NRTc	NRTd	NRTe
NPa	NPb	NPc	NPd	NPe
NC1a	NC1b	NC2c	NC2d	NC2e

Tabla de orden de indicadores de Van Manen. Arreglo del autor. Figura 8 (abreviaturas usadas: NRT nivel de racionalidad técnica, NP nivel práctico, NC1 nivel crítico uno y NRC2 nivel crítico dos).

El siguiente gráfico ilustra los elementos sustanciales del instrumento en general. (guía de entrevista).

Sesión	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Clave
1	Práctica reflexiva. Reflexividad	Racionalidad técnica	El docente no evalúa las consecuencias educativas de su práctica y sus decisiones.	NRTa
		Práctico	Se enfoca en el cumplimiento de objetivos.	NPa
		Crítico1	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre su acción educativa	NC1a
2	Práctica reflexiva. Reflexividad	Racionalidad técnica	No toma en cuenta el contexto escolar.	NRTb
		Práctico	El profesor está preocupado por analizar y clarificar las experiencias y las creencias para orientar su práctica.	NPb
		Crítico2	La reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.	NC2
3	Práctica reflexiva. Reflexividad	Racionalidad técnica	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular.	NRTc
		Práctico	No toma en cuenta el contexto pedagógico del aula.	NPc
		Crítico2	Practica valores éticos y morales en sus acciones educativas.	NC2c
4,5	Práctica reflexiva. Reflexividad	Racionalidad técnica	El profesor no aplica eficazmente el conocimiento.	NRTd
		Práctico	El profesor se preocupa por analizar y clarificar las experiencias individuales y los significados para orientar su práctica.	NPd
		Crítico2	Reflexiona sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica.	NC2d

Tabla de categorías y subcategorías de Van Manen. Arreglo del autor. Figura 9 (abreviaturas usadas: NRT nivel de racionalidad técnica, NP nivel práctico, NC1 nivel crítico uno y NRC2 nivel crítico dos).

En este caso se obtuvieron respuestas a través de dos alumnos entrevistados en cada sesión; es decir se realizaron dos entrevistas al final de cada una de las

cinco sesiones, entrevistando a dos estudiantes de cada maestro observado; las entrevistas se grabaron y se transcribieron.

Finalmente del trabajo de Moon y considerando su marco conceptual, que divide su modelo en cuatro niveles, se consideró diez indicadores para estructurar cinco registros de autoanálisis de clase; los indicadores utilizados fueron extraídos de los dos instrumentos anteriores para homogeneizar las temáticas de los tres instrumentos.

El nivel de exigencia de las temáticas avanza conforme se va aplicando cada instrumento, los indicadores inferiores de los modelos de Larrive y Van Manen se sitúan en las primeras tres sesiones y los niveles altos se situaron en las dos últimas sesiones; en este caso, lo importante son el desarrollo escrito de las temáticas; sin embargo también se le puso un grado de dificultad para que después sirvieran como escritos a analizar con los niveles de Moon, y así valorar los niveles de reflexividad mostrados en la escritura; la estructura de los cinco instrumentos quedo de la siguiente manera:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Registro de autoanálisis 1	Registro de autoanálisis 2	Registro de autoanálisis 3	Registro de autoanálisis 4	Registro de autoanálisis 5
NPR	NRS	NRPed	NRPed	NRC
NRS	NP	NRPed	NRPed	NRC

Tabla de orden de indicadores de Moon. Arreglo del autor de la tesis. Figura 10 (abreviaturas usadas: NPR nivel de Pre reflexión, NRS nivel de reflexión superficial, NRPed nivel de reflexión pedagógica, NRC nivel de reflexión crítica, NP nivel práctico).

Como se observa con los colores del semáforo, se utilizó un indicador para el nivel inferior de Pre reflexión, dos indicadores para el nivel medio inferior de Reflexión Superficial y Nivel Práctico, cuatro indicadores para el nivel medio superior de Reflexión Pedagógica y dos para el nivel superior de Reflexión Crítica; de esta forma y con un orden ascendente de dificultad, se diseñaron cinco instrumentos de registro de autoanálisis de clase. Este instrumento responde como un ejercicio de autoevaluación y su propósito es ubicar el nivel de reflexividad del docente sobre su escritura, respondiendo así a la otra de las categorías del objeto de estudio.

Registro	Categorías	Subcategorías	Indicador	Clave
1	Práctica reflexiva Reflexividad	Pre reflexión	Enseñanza adaptada a las necesidades de los estudiantes.	NPR
		Reflexión superficial	Aplicación de una teoría y técnicas educativas durante la clase	NRS
2		Reflexión superficial	En su práctica de	NRS

			enseñanza toma en cuenta teorías pedagógicas.	
		Nivel Práctico	Esfuerzo por alcanzar objetivos de la clase	NP
3		Reflexión pedagógica	Relación entre la situación didáctica y teóricos o investigaciones.	NRP
		Reflexión pedagógica	Reflexión guiada por un marco conceptual pedagógico.	NRP
4		Reflexión pedagógica	Realización de ajustes durante la clase y actividades para mejorarla continuamente	NRP
		Reflexión pedagógica	Actividades para el alcance del aprendizaje de todos los estudiantes.	NRP
5		Reflexión Crítica	Actividades con los alumnos sobre implicaciones morales y las consecuencias de su práctica en el aula.	NRC
		Reflexión Crítica	Atención a cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro fuera del salón de clases.	NRC

Tabla de categorías y subcategorías de Moon. Arreglo de autor de la tesis. Figura 11 (abreviaturas usadas: NPR nivel de Pre reflexión, NRS nivel de reflexión superficial, NRPed nivel de reflexión pedagógica, NRC nivel de reflexión crítica, NP nivel práctico).

El modelo de Jennifer Moon pretende revisar el nivel de reflexión de los docentes y está diseñado sobre la base de la experiencia, es decir los maestros durante el ejercicio de la aplicación, recuperan su experiencia de su clase y reflexionan sobre lo sucedido, este modelo tiene un marco para analizar la escritura reflexiva a diferencia de los modelos anteriores que recurren a la observación y a la expresión oral y que por lo tanto requieren de la aplicación de otros instrumentos. El marco conceptual de Moon define cuatro niveles de reflexión: escritura descriptiva, escritura descriptiva con alguna reflexión, la escritura reflexiva 1 y la escritura reflexiva 2 (Moon, 2007:194) advierte que “la reflexión no es un arte preciso” y por lo tanto los niveles propuestos son indicadores para valorar el nivel reflexivo de cada docente.

El instrumento para valorar el nivel de reflexividad de los docentes, fue una rúbrica que considera de forma literal, los cuatro niveles propuestos por Moon en su

modelo; aplicados sobre los escritos como evidencias de textos redactados por los propios maestros; la rúbrica considera también literalmente el marco conceptual de los niveles y su constitución es la siguiente:

Rúbrica con los niveles de escritura reflexiva de Jennifer Moon:

Escritura descriptiva	Escritura descriptiva con alguna reflexión	Escritura reflexiva 1	Escritura reflexiva 2
Relato descriptivo, narra eventos y contiene muy poca reflexión.	Relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión.	Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos.	El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado.
El relato se relaciona con ideas o información cercanas al contexto.	La reflexión no es lo suficientemente profunda; no es más que una simple historia.	Cuenta con cierto nivel de análisis. El autor se muestra crítico con su propia acción.	El autor asume una postura metacognitiva, es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión.
			El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico o social.
			Se observa un "diálogo interno" del autor; una situación es analizada desde múltiples perspectivas.

Tabla con niveles de escritura reflexiva. Moon, Jenifer (1999) Figura 12

El procedimiento de aplicación de los instrumentos de registro de autoanálisis de clase, fue a través de un docente que a la vez fungió como observador, quien solicitó al maestro al final de la sesión desarrollara el registro de autoanálisis de clase, que previamente el coordinador del proyecto de la investigación le había preparado y orientado sobre el estudio que se estaba desarrollando; pero sin tocar a profundidad los objetivos de la investigación para evitar el prejuicio del maestro; en cuanto a la rúbrica el investigador desarrolló el análisis de cada registro a través de la técnica de triangulación de instrumentos.

4.7. Técnicas de análisis de datos.

Las técnicas utilizadas para el análisis fueron en primer lugar la comparación constante y después, la denominada triangulación de instrumentos, cuyo objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula; literalmente es definida como:

...un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y acción. (Bisquerra, 1986:175)

Desde luego que la técnica al tratar con elementos subjetivos requiere y exige que el investigador muestre actitudes de honestidad e introspección crítica, que permita distinguir entre ética y significados generados por los sujetos; con esta técnica se pretendió estudiar lo que la gente “dice y hace” no “dice que hace”, además también se recurre a lo que escribe para completar el triángulo de análisis; el principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. En esta investigación se pretende un análisis de triángulo a través en una primera instancia de comparación constante de dos instrumentos, el guion de observación y la guía de entrevista a la luz de la teoría revisada y posteriormente una comparación con el registro de autoanálisis; el análisis de instrumentos en lo general coincide con el ejemplo que ofrece el mismo Bisquerra (1996) cuando menciona:

Un ejemplo de triangulación en el aula puede representarse mediante un triángulo con el profesor, el observador y el alumno en cada uno de los ángulos. Desde cada uno de ellos se está en posición ventajosa para acceder a ciertos datos. La triangulación es la contrastación de los puntos de vista de los tres ángulos, observando los acuerdos y las diferencias entre los observadores. (Bisquerra, R. 1996:84)

Entonces en la aplicación de los instrumentos de este estudio, y de acuerdo a lo anterior, coincide en que figuran tres personas, un observador que tiene como instrumento un guion de observación y que asiste a la sesión de clase; un alumno que es entrevistado por el investigador con una guía de entrevista que abre paso a la conversación sin rigidez, pero con una ruta de diálogo a través de indicadores previamente redactados y sin coartar la expresión del entrevistado y un registro de autoanálisis de clase donde el profesor redacta con ayuda de unos indicadores lo sucedido en la clase.

En conclusión se puede decir que lo que se pretendió con la técnica de análisis en la investigación, es una triangulación de instrumentos es decir entre el guion de observación, la guía de entrevista en un primer momento contrastado con la teoría y en un segundo momento comparación, entre los datos de los primeros instrumentos y el registro de autoanálisis de clase; todos estos instrumentos son cualitativos y requieren para el análisis de sus datos de una técnica de análisis cualitativa que se encuentra en la “triangulación”.

En conclusión se buscó armonizar los diferentes aspectos de la metodología, eligiendo una estrategia de orden cualitativo con el propósito de analizar experiencias y situaciones de clase donde intervienen muchos factores pero el estudio se enfocó en la práctica docente; para ello se determinó observar a dos maestros durante sus clases, debido a esto se retoman los modelos de análisis de la práctica docente que contemplan cuatro niveles de reflexividad y ordenando sus elementos conceptuales se definieron tres instrumentos, dos para diagnosticar los niveles de reflexividad a través de observadores apoyados en guiones de observación; entrevistados por medio de guías de entrevista y registros de información de autoanálisis de clases, redactados por los propios docentes elegidos para el estudio, y con toda esta información más la investigación documental se procedió al análisis e interpretación de los datos que forma parte del siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1. Caracterización de los sujetos.

Para lograr la caracterización de los sujetos se recurrió a una entrevista directa (anexo 3 Pág. 154) el propósito fue conocer su trayecto profesional para rescatar elementos de su formación y su experiencia que ayuden a conocer mejor a los sujetos estudiados en esta investigación.

El maestro Hildegardo Romero Escobar nació en Acapetahua Chiapas, sus primeros estudios los realizó en la misma localidad, es originario de ese lugar y allí pasó sus primeros años de vida; durante su formación de Licenciado en Administración Pública estudió varias materias como administración, desarrollo de proyectos, contabilidad, ética y formación valoral; que después fueron una fortaleza en los espacios educativos, donde ocupó puestos de administración de la educación y como docente en Educación Superior. Hildegardo comenta:

...en este caso por la propia formación en la licenciatura dentro de lo que viene siendo la administración, hay una etapa que precisamente se llama planeación y es ahí donde nos decían qué tan importante es el hecho de visualizar antes de hacer, considerando para mí en ese entonces que la planeación era eso, una visión, una forma de ver lo que se pretende hacer a través de un cuadro una tabla o simplemente ir escribiendo lo que en su momento se piensa realizar.

Por su parte el maestro Adolfo Moya Valdovino, nació en Tepetongo Zacatecas, sus primeros estudios los llevó a cabo en la ciudad de Tlaltenango, su formación es de origen Normalista estudió el plan de cuatro años de 1995 a 1999; una de las materias que estudió fue la de Laboratorio de Docencia, que tiene que ver con la formación específica de los docentes en ese modelo; él forma parte de un generación donde como maestro practicante, tenía observación de clases desde el primer semestre y la experiencia de prácticas, a partir del tercer semestre por espacio de dos semanas intensivas al principio, para concluir con seis meses intensivos; acudía a escuelas primarias de zonas rurales, a desarrollar sus primeras enseñanzas, tenía además un tutor que le revisaba sus planeaciones realizadas sobre las asignaturas a impartir. Adolfo recuerda:

...quien estaba al frente del laboratorio de docencia era bastante estricto y muy meticuloso en la revisión de las planeaciones, por lo tanto lo era con la elaboración de materiales, la entrega con mucha antelación y que todas las planeaciones fueran muy congruentes, desde tu propósito en ese entonces, con toda la secuencia didáctica, debía tener mucha congruencia. Y el plan de materiales, eso también tenía que ser congruente y presentarlos, porque nunca acudíamos a una observación ni a una práctica sin antes haber hecho nuestra planeación de clase.

...empezamos a recibir las primeras clases de planeación educativa en el primer semestre de la licenciatura en educación primaria y en ellas le poníamos mayor atención a lo que era el propósito, actualmente se utiliza el aprendizaje esperado, pero en ese entonces era el propósito. Y pues obviamente teníamos que seguir algunos elementos importantes, uno de ellos era que el alumno pasará de la práctica al concepto, entonces le dábamos demasiada importancia a presentar el material didáctico y la elaboración del mismo pero en ese entonces, desde ese enfoque nada más de llegar el propósito sin que llegáramos como ahora a lo que es el aprendizaje esperado. Y sobre todo ha demostrarlo con un producto....

Al salir de la Universidad, Hildegardo buscó trabajo y encontró lugar en el INEGI, posteriormente en el sistema educativo en funciones administrativas de la CORDE (Coordinación de Desarrollo Educativo) de Libres Puebla; después ingresó al subsistema de educación superior en el Instituto Tecnológico Superior de Libres donde permaneció por espacio de once años, su materia preferida era administración de la calidad, le gustaba enseñar desarrollo de proyectos; de hecho su madre fue maestra rural en Chiapas esa fue la herencia que le dio identidad vocacional.

...definitivamente la influencia de mi mamá con respecto al momento que estoy viviendo ahorita como docente, tuvo mucho que ver, porque en primera instancia un día antes por la tarde mi mamá recuerdo que me decía: "para que mañana puedas enseñar tienes que saber y para saber tienes que estudiar y si ya lo sabes tendrás que repasar", entonces desde este punto de vista, pues mi mamá nos dio la enseñanza, de que para poder dar una clase tenemos que prepararla y con mucho tiempo de antelación.

El maestro Adolfo egresó de la Escuela Normal Rural "Mactumatsá" del estado de Chiapas, donde alcanzó el grado de Licenciado en Educación Primaria, al ser un alumno destacado, el mejor promedio de su generación consiguió rápidamente una plaza de primaria cerca de San Cristóbal de las Casas, un lugar al que Adolfo llegaba cómodamente en transporte terrestre desde su morada, posteriormente pasó a laborar a otra escuela primaria rural; con tiempo de traslado de doce horas de la capital; ubicada en los límites de Chiapas y Tabasco, donde además como recién egresado empezó a laborar con primer grado, como maestro novato con la supuesta preparación fresca del plan de estudios vigente. El maestro Adolfo Moya comenta:

Por mi promedio fuimos de los últimos que recibimos plaza, nosotros tuvimos la fortuna de recibir plazas automáticas, pero fuimos de los últimos, algunos compañeros conmigo por el promedio. Y fue precisamente para poder ver si nos podíamos quedar ubicados, en una zona más cercana a la capital entonces mi primera experiencia ahí, fue muy buena porque pues creo que desarrollé un buen trabajo y la supervisión de la zona me quería.

En Chiapas tenían, bueno creo que todavía mantienen, un escalafón que es muy honesto entonces por los años de servicio necesitas ingresar por regla a los lugares más lejanos entonces me tuvieron que cambiar, me fui

a Tila Chiapas que se encuentra en la frontera de Tabasco y Chiapas, a doce horas de la capital y pues ni modo teníamos que seguir el escalafón.

...cuando llegas a la primaria por primera vez, se te viene toda la responsabilidad en un momento de inmediato ¿no?. Para uno como nuevo y sobre todo porque llegas e inmediatamente te dan la comisión de director y primer grado, entonces todo lo tienes que aprender rápidamente. Afortunadamente se contaba con un vademecum y pudimos hacer un buen trabajo.

En ese intento de superación personal, por su parte Hildegardo cuando estudiaba preparatoria en los periodos vacaciones daba clases de regularización con alumnos de primaria y secundaria. El maestro Hildgardo recuerda:

...mi mamá era maestra rural en aquel entonces, cuando yo estaba en casa todavía, fue algo así como una herencia por parte de la familia, mis hermanos mayores cuando estaban en la prepa o en la universidad llegaban de vacaciones a casa; se reunían grupos de hijos de los vecinos, con la finalidad de que pudieran regularizar algunas materias o a enseñarles cosas que se iban a ver el próximo ciclo escolar; entonces como que fuimos pasando, todos nosotros como hermanos esa etapa y bueno cuando yo estaba en la preparatoria, cuando eran las vacaciones mi mamá nos daba como pequeños grupos de alumnos de cinco o seis, porque ella decía: "les falta esto, entonces tendrás tú que enseñarles", nos ponían los grupos de forma homogénea para que pudiéramos tratarlos de igual manera y entender ¿qué es lo que les faltaba a cada uno de los niños? sobre todo de primaria y en algunas ocasiones llegamos a enseñarles a los de secundaria.

Hildegardo como todo maestro aspiraba a realizar un posgrado, por lo que se inscribió en el Instituto de administración Pública con sede en la ciudad de Puebla donde cursó la maestría en Administración de la Calidad en la Gestión Pública Local y donde tomó las materias de metodología de la investigación, políticas públicas y gestión de la calidad, que le ayudarían a mejorar sus formas de trabajo en clases, así como a entender la estructura y funcionamiento del sistema educativo, durante esta maestría revisó a varios teóricos de la planeación organizacional, administración y control, autores sobre investigaciones y experiencias en administración de la educación, su maestría fue profesionalizante, duró dos años y tuvo maestros muy destacados que eran especialistas en las áreas de administración y Ciencias Sociales. Hildegardo comenta:

...sobre mis estudios de maestría, yo me quedaría con dos modelos, tenemos que generar conocimiento en los alumnos a través de sus propias experiencias, y estamos hablando del enfoque del constructivismo, porque esto ayuda a aquellos alumnos que son creativos, que siempre están en la búsqueda de nuevas cosas; pero también me quedo con el modelo del conductismo, porque hay actividades en las que como docentes debemos estimular a los alumnos y decirles cuál es el camino que les puede llegar a una mejor respuesta. Con eso me quedaría.

En cuanto al maestro Adolfo, se inscribió en la maestría de Gestión Educativa con enfoque en Dirección de instituciones y a la Gestión Escolar que ofrece el Benemérito Instituto Normal de Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” pronto empezó a destacar al interior del grupo donde se convirtió en el representante de grupo y el alumno más destacado en competencias lectoras de comprensión y redacción, motivo que lo llevó a desarrollar de forma excelente su trabajo de tesis; en su formación ha tenido maestros sobresalientes como asesores, ha alcanzado aprendizajes sobre la conducción, administración y gestión de una escuela y las mejores formas de desarrollar una clase; con la formación en materias como liderazgo y gestión de proyectos se fortaleció su experiencia de manera que la pudo combinar con el trabajo de directivo comisionado, en dos escuelas primarias de diferente turno en el contexto urbano. Adolfo recuerda:

...nunca había cursado un nivel en el que tuviéramos tantos puntos de vista, de diferentes maestros y sobretodo del nivel de maestros que te las imparten, entonces para mí fue muy enriquecedor tener esa oportunidad y realmente ha impactado, porque ahora con mis alumnos pienso, que me tienen más aprecio, los padres de familia me tienen también más aprecio e incluso las autoridades.

...como director he sabido llevar esa parte, porque lo hago de una forma profesional y eso me permite que todos se sumen al trabajo, en vez de dividir se incorporan al proyecto que tenemos.

Después de terminar la maestría Hildegardo decidió probar suerte como docente a nivel maestría, para ello ingresó a trabajar en la Universidad de Puebla donde empezó a impartir las materias de estadística descriptiva, estadística inferencial, comunicación, desarrollo de proyectos y evaluación de sistemas educativos entre otras; tenía que viajar de Puebla a diferentes regiones del estado y también a otros estados de la República Mexicana, ya que la universidad abrió grupos en los estados de México, Hidalgo, Tlaxcala, Oaxaca y Campeche; los asesores eran itinerantes, es decir se rotaban e iban los fines de semana a impartir clases de nueve a tres de la tarde, por lo que lo que Hildegardo también comió y pernoctó en otros estados. Hildegardo recuerda:

Hay mucho de qué hablar en ese sentido porque recuerdo muy bien un grupo en el estado de Oaxaca, en la ciudad de Oaxaca. Yo venía de trabajar de un grupo de la Ciudad de México, entonces yo traía una forma de hacer las cosas, que se integren por equipos, el trabajo colaborativo; sin embargo esa misma forma de trabajo quise implementarla en el grupo de Oaxaca y definitivamente no me dio resultado. Se portaron reacios al trabajo en equipo, tuvimos que ponernos un poco más duros y exigentes y no tanto invitar a hacer las cosas si no concientizarlos de que si no lo hacían en conjunto, no iba a haber un avance en ellos.

...de las cosas que he vivido en los grupos es que no puedes aplicar una misma técnica en grupos diferentes, es algo así como no poder utilizar una teoría, de construir tus propios conocimientos y esa misma teoría las llevas a otro grupo y no, resulta que ese grupo necesita otra cosa y tienes que decirles “ahora tienes que hacer esto, ahora tienes que hacer lo otro”. Esa es una de las experiencias que más tengo presentes, hasta me

sentí débil como maestro por el hecho de que ya llevaba planeada una forma de trabajo y en automático se derrumbó en los primeros 30 minutos de la clase; y ahí piensas ¿qué vas a hacer?. Es cuando tienes que retomar parte de tu experiencia y decir ¡un momento déjenme respirar y retomar otra forma de hacer las cosas!

El maestro Hildegardo al mostrar una postura de gran compromiso y un trayecto muy profesional, de manera inmediata fue invitado para participar como docente en el Centro de Posgrado del BINE, con experiencia de cinco años de trabajo paso a ocupar la titularidad de los módulos de planeación y proyectos de desarrollo educativo. Hildegardo comenta:

...para mi trabajar a nivel posgrado en el BINE fue muy importante, sobre todo el hecho del funcionamiento, de lo que viene siendo la planeación porque el hecho de llegar a un grupo sin saber qué se va a trabajar definitivamente es un riesgo, un riesgo para los alumnos pero también para uno como docente o como maestro porque a través de la actitud y de la forma de actuar dentro del salón, los alumnos se dan cuenta si realmente sabe lo que uno está diciendo, o si simplemente está inventando; la planeación es una gran base porque nos guía para ver qué que es lo que vamos hacer durante ese tiempo dentro del aula.

Por otra parte, el maestro Adolfo mostró una postura de gran compromiso y un trayecto impecable en el estudio de su maestría en el BINE por lo que fue invitado para participar como docente, en la calidad de asistente de uno de los asesores de la planta base de la maestría; con experiencia de dos años de trabajo como asistente, paso a ocupar la titularidad de los módulos de problemas y políticas del sistema educativo mexicano y proyectos de desarrollo educativo; su experiencia lo ha llevado a enfrentar en una semana, a dos diferentes niveles educativos, por una parte la escuela primaria de lunes a viernes y los días sábados el espacio de la maestría, seguramente los objetivos, las necesidades y el contexto de cada nivel son diferentes. El maestro Adolfo Moya aclara:

Ubico los contextos cuando estoy con mis alumnos, bajo a su nivel en el sentido de no utilizar términos técnicos y ese tipo de cosas. Y quizás soy un poco más efectivo con los niños, porque trabajo con pequeños pero en el fondo, trato de darle la misma calidad a los dos niveles.

En su trayecto formativo Hildegardo estudió un doctorado en Investigación Educativa en la ciudad de Puebla, su plan fue escolarizado, asistiendo los días lunes; las materias más relacionadas a su formación profesional fueron Teorías pedagógicas, Innovación educativa, Cultura organizacional, Teorías del aprendizaje, incluyendo las de investigación que estaban dedicadas al desarrollo de un objeto de investigación en educación; su tema de tesis es "Identidad organizacional" actualmente está en proceso de redacción de la tesis doctoral. El maestro Hildegardo sostiene:

Hablando del doctorado considero que lo que me dejó fue un método de enseñanza, creo que me quedo con el hecho de las tres etapas, que para concentrarte en la enseñanza, tienes que poner a los alumnos en contexto, poner una entrada sobre lo que se va a generar; después tener

bien identificado en qué momento se empieza a desarrollar el tema, es decir ahora sí hablar del tema exclusivamente del que se va a tratar; por último una tercera etapa, donde considero llevar a cabo un cierre, que permita la retroalimentación, una cuestión de comprobar si se entendió y comprendió, si fuimos claros, si se logró el objetivo de esa clase; entonces yo creo que ese sería para mí el método que más me ha funcionado; en síntesis una entrada, un desarrollo y un cierre que me permita identificar tanto debilidades como fortalezas que se tienen en el grupo y de uno mismo como maestro.

Hildegardo, siguió dando clases de maestría en diferentes instituciones, impartiendo materias relacionadas con administración, gestión, política públicas, problemas y políticas del sistema educativo mexicano Etc. esta experiencia lo ha convertido en un asesor consolidado como maestro de docentes en servicio, de donde retroalimenta también su formación como maestro; estos estudios le ayudaron a definir su formación en estrategias de enseñanza, la utilización de diferentes métodos y la postura como maestro; además de la formación de conceptos. Hildegardo comenta:

La experiencia de trabajar a nivel maestría te da un conocimiento amplio de temas medulares, por ejemplo la del BINE su punto medular se llama gestión de la calidad. Sabemos que en el sistema educativo es lo que se busca, el hecho de generar enseñanza y aprendizaje de calidad; no es más que el entendimiento de que día a día tenemos que estarnos superando, para poder generar mejores conocimientos o identificar las habilidades que tienen los alumnos, para que logren enfrentar la vida con mejores herramientas; hay un punto en que coinciden la maestría con el sistema educativo, hablando específicamente de la acción de la docencia.

La trayectoria de Adolfo Moya aún está en crecimiento, al momento ha concursado en el examen de oposición, para la dirección de una escuela primaria y a la fecha se encuentra en espera de dictaminación; como labora en dos escuelas, es un docente de tiempo completo de lunes a viernes, en el contexto de la escuela primaria y los sábados en un docente de tiempo parcial de la maestría de la escuela donde es egresado y titulado con felicitación. Sobre el examen Adolfo comenta:

... el examen me ha permitido reforzar algunos contenidos que están débiles en mí y otros la constatación de que si estoy bien, se me hizo de alguna manera fácil esos temas que ya he trabajado y no hubo mucha dificultad.

...de la maestría salí con mucha confianza y bueno ya he tenido la experiencia primero de ganarme la segunda plaza que tengo, que la obtuve también por medio del concurso de oposición, me fue muy bien y eso me ayuda a la autoestima. Y para lo de la clave de directivo igual sentí que es parte de lo mismo y que estoy preparado para hacerlo.

Como maestro, Hildegardo se ha destacado por su sencillez y humildad, es un persona preparada con una alto sentido de responsabilidad y comprensión con sus alumnos, también es una gran compañero y excelente amigo, entiende

perfectamente su papel de asesor de maestría, desarrollando su trabajo con gran profesionalismo, sabe compartir los que conoce buscando la forma de acercarse a sus alumnos, para que lo entiendan, tiene una estrategia de trabajo definida en la comunicación, diálogo y evaluación permanente.

Creo que la comunicación y el entendimiento de mis alumnos lo he logrado a través de pláticas informales, no tanto de cuánto saben, sino que se genera una forma de plática informal para saber a qué se dedican, cuántos miembros de familia son, cuánto tiempo han estado frente a grupo, Etc. preguntas que ayudan a saber exactamente en dónde está parado el alumno y una de las cosas que por lo general pregunto es, por qué están en esa maestría, cuál es la finalidad de estar en esta maestría en el BINE, porque esa respuesta ayuda mucho.

...algunos vienen por el simple hecho de cumplir con un documento que les está solicitando el nivel o que saben que posiblemente lo necesiten dentro del sistema educativo, otros vienen por el propio hecho de la superación personal y ser un ejemplo de los hijos, decir "pues mi papá está estudiando, yo también tengo que seguir estudiando". Entonces digamos que esa pregunta ayuda a determinar cuáles son las necesidades y del porque está aquí cada uno de ellos.

El maestro Adolfo moya es una persona joven que sabe escuchar, sencillo de trato y atento en su conversación, con grandes cualidades y una inteligencia social destacada, es apreciado por los maestros quienes ven a su pupilo como un maestro realizado en la maestría, se le tiene respeto como uno de todos y él guarda también un gran respeto por quienes fueron sus maestros, se ha involucrado en los aspectos del posgrado y tiene una forma de trabajo, definida en lo que pretende al frente de sus grupos, de quienes ha recibido buenos comentarios ya que es un maestro joven pero con gran seriedad cuando enfrenta el trabajo a nivel maestría. Adolfo recuerda:

...nunca había tenido la experiencia de trabajar en nivel superior pero pues he tratado de vencer el miedo y salir adelante, gracias a que me gusta mucho la lectura he podido solventar algunas situaciones en las clases.

A Hildegardo le gusta que durante su clase, todos participen, incluso promueve la participación, permite el diálogo, sus características son de un docente abierto y comprometido, con una gran experiencia de más de veinte años impartiendo clases en la líneas de administración y Ciencias sociales, especializado en Proyectos de educación y en busca de un estilo de enseñanza particular basado en su experiencia. Hildegardo comenta:

Como todo, he atendido grupos que con facilidad se integran y hacen equipo, hacen trabajos colaborativos. Pero también hay grupos que definitivamente son muy lentos para reaccionar ante las cosas que se le solicita. El trabajo es muy variable, recuerdo de un grupo que casi casi se les tenía que pedir de favor que hicieran las cosas, y no tanto sobre amenazas, porque intenté hacerlo, decirles: "O.k. Sino realizan esta actividad vamos a salir más tarde", y reaccionaron hasta todavía con

mayor agresividad; entonces considero que el trabajo aquí en el BINE para mí ha sido muy bueno porque me ha permitido experimentar otras formas de trabajo.

El maestro Adolfo es un destacado conductor de sus clases y tiene un excelente dominio de contenidos, con la virtud de una persona que retiene mucha información, una gran habilidad para redactar como pocos maestros y una visión crítica de la educación, basado en su gran experiencia acumulada a través de las múltiples lecturas que ha desarrollado en toda su trayectoria profesional. Adolfo comenta.

...con la maestría reforcé algunos temas que ya conocía pero no los había visto de forma profesional y pienso que la maestría me enseñó a hacer las cosas de una forma más metódica y más efectiva.

Hildegardo está consciente de que su papel es importante en la formación de los maestros que atiende, para ello prepara sus clases y además recibe asesoría de un decano del posgrado; sin embargo no siempre está de acuerdo con él, promueve su propia autonomía y discute las posibilidades de nuevos retos y cambios en la educación; también sabe que trabaja para un grupo heterogéneo de maestros, que asisten de diferentes lugares y niveles de educación, por lo que intenta adaptar su enseñanza y hacer lo más agradables sus clases. Hildegardo comenta:

El trabajo en la maestría ha sido muy enriquecedor en mi formación como docente; considero que ha sido bueno porque trato con alumnos, que se dedican a la docencia, en automático muchas veces traen mayores experiencias, no por los años de servicio, sino porque ellos se han enfrentado a otros tipos de hechos en sus salones y los han resuelto de diferente manera, entonces eso también a nosotros nos pone en un nivel de superación, estar siempre un poco más adelante que los propios alumnos, porque ellos saben de esta actividad.

Adolfo es una persona callada y atenta, se le distingue por su expresión respetuosa y su trato serio, sabe de la responsabilidad que está jugando como asesor de posgrado y la gran experiencia que está teniendo al enfrentar en clases a docentes, incluso mayores de edad que él y advierte de forma consciente su gran compromiso de trabajar, en una maestría de la cual es egresado y de la cual los alumnos tienen conocimiento, que es uno de los ejemplos a seguir en este programa; pertenece al grupo del decano que ha impulsado a otros en los inicios de su experiencia profesional y trabaja al lado de Hildegardo que tiene mayor experiencia y edad. Sobre su tutor Adolfo sostiene:

... la ayuda del tutor, al principio fue importante, porque te va haciendo observaciones que te sirven en lo posterior, hasta que llega el momento en que estás solo, pero en el inicio te ayuda mucho, es una especie de apoyo y que te puede situar en un momento determinado. Siento que es importantísimo eso.

5.2. Análisis e interpretación de resultados sobre los niveles de reflexividad.

A partir de la aplicación de los instrumentos diseñados, sobre los marcos conceptuales de los modelos de niveles de reflexividad de Bárbara Larrive y Max Van Manen y Moon, se presenta a continuación, la interpretación de resultados para el diagnóstico de los niveles de reflexividad de los maestros observados, estos tres modelos tienen cuatro niveles que van desde los inferiores como la pre reflexión la racionalidad técnica y la escritura descriptiva, para pasar a los niveles intermedios inferiores de reflexión superficial, práctico y escritura descriptiva con alguna reflexión; posteriormente se encuentran los niveles intermedios superiores, la reflexión pedagógica, crítico uno y escritura reflexiva 1; para finalmente llegar a los niveles superiores donde se ubica al nivel crítico, nivel crítico dos y escritura reflexiva 2 cabe recordar que los primeros dos modelos se basan en el análisis de la oralidad y el tercer modelo en la escritura.

El análisis e interpretación de resultados sigue esa lógica de ordenamiento de los niveles pero se consideran como etapas para no confundir al lector; de esta forma se presenta un análisis de respuestas de cada nivel; se consideran en cuatro etapas de análisis, donde se revisan, analizan e interpretan las respuestas de observadores, alumnos entrevistados, los registros de los docentes y todo ello a la luz de la teoría en los aspectos necesarios.

Para considerar las respuestas de los observadores y las opiniones de los entrevistados, se recurrió a un filtro de información con una rúbrica donde se valoró la información obtenida para rescatar la más valiosa, uniformar los resultados y desechar la información inútil o sin elementos de análisis. (ver tabla 11 Pág. 80)

El análisis de respuestas según los niveles de reflexividad Pre reflexión y racionalidad técnica, tienen como fundamento los indicadores de las tablas de valoración según Larrive y Van Manen; (ver tabla 5 Pág. 74) la metodología que se desarrolla tiene que ver en un principio con una metodología de comparación constante es decir una contrastación de respuestas de observadores y entrevistados, que se recogieron a partir de los instrumentos guion de observación

y guía de entrevista (ver anexos 1 y 2 Págs. 142,148) donde se contemplan los indicadores de los niveles inferiores y donde por pares de indicadores, se presenta el análisis de los cinco instrumentos aplicados; a la vez se retoman los aspectos más sobresalientes de los registros de información para aplicar la metodología de triangulación de instrumentos y los fundamentos teóricos que se puedan hallar.

Primera etapa de análisis.

El docente reacciona a las preguntas de los estudiantes, sin análisis previo, es decir de forma automática y rutinaria; el docente evalúa las consecuencias educativas de su práctica.

En esta primera etapa de análisis y según las respuestas obtenidas, se puede afirmar que no se presentó una situación donde los docentes contestaran sin análisis previo, debido a que los alumnos casi no preguntaron durante la clase; si se aprecia que existe un control del trabajo en clase de los maestros, basado en una estrategia de interrogación permanente de los maestros hacia los alumnos:

O1P1 ...el docente si hizo preguntas a los alumnos sobre lo tratado en la sesión anterior, sin que estos hayan dado respuestas concretas y satisfactorias.

Los docentes marcan el ritmo y orientación de la clase, que aunque es amena, no permite el trabajo colegiado:

O1P2 ...las estrategias de trabajo están basadas en lecturas comentadas y planteamiento de interrogantes; no promueve el trabajo colaborativo, se concreta a preguntas y respuestas.

Aunque si se promueve la participación de los estudiantes a través de los interrogatorios y el diálogo:

O2P1 ...durante los sesenta minutos de sesión los estudiantes externan pocas inquietudes o dudas, el docente se mantiene de manera permanente generando cuestionamientos de lo que podrían hacer en determinados casos o contextos.

Por otra parte con respecto a la evaluación de consecuencias educativas de su práctica y toma de decisiones, los alumnos manifiestan que es muy difícil que lo consideren:

E12P2 Yo creo que a veces, tal vez no consideran las consecuencias educativas que tienen en nosotros como alumnos porque no hacen un análisis reflexivo de cómo esto nos está impactando y cómo nosotros lo vamos a reflejar en nuestro quehacer cotidiano. A veces nada más nos quedamos en lo que es la clase dentro del aula, en la reflexión del tema y entre nosotros. Pero no vamos más allá en cuestión de que a lo mejor no toman en cuenta las consecuencias que tendrán en nosotros su forma de trabajar.

Este tipo de reflexión está considerada dentro de la reflexión sobre la acción y desde un punto de vista general, “se puede decir que la reflexión pedagógica intenta ser consciente de si la acción en la situación pedagógica era la apropiada, buena, correcta, la mejor; o simplemente la mejor en la circunstancia concreta” (Van Manen, 1998: 127); en este sentido se aprecia una distancia entre lo que el entrevistado expresa y la práctica real del maestro que se centra en la enseñanza del aula sin una reflexión que vaya más allá.

La toma de decisiones comentan, va vinculada a un objetivo de antemano, de acuerdo a lo que el maestro necesita, donde el maestro en este caso recurre a su vasta experiencia:

E14P1 Los maestros, por lo regular toman alguna decisión que va vinculada hacia algún objetivo, entonces el objetivo debe de ser enfocado hacia lo que se requiere. Si ya está pensando en tomar una decisión acerca de alcanzar ese objetivo, obviamente va vinculado hacia lo mismo. En el caso específico de mi maestro, es una persona con mucha experiencia, sabe del tema, por lo tanto sabe lo que puede o no pasar.

Por otra parte se menciona que el docente generaliza su explicación y no evalúa las consecuencias, ya que debiera ser más específico de acuerdo a la realidad en que trabajan los alumnos:

E17P2 Tal vez no, porque él como catedrático trata de dar una explicación sobre lo que se debería hacer en todos los centros educativos, sobre lo que nosotros tendríamos que llevar a cabo, sin embargo, creo que le hace falta tomar en cuenta la realidad a la que nosotros nos enfrentamos como docentes para que realmente la enseñanza sea significativa.

El docente adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes; toma en cuenta el contexto escolar.

Sobre el indicador de adaptación de la enseñanza a las necesidades, se desecharon dos respuestas de los observadores por falta de elementos; con respecto a las respuestas útiles, se menciona que los docentes si adaptan su enseñanza a las necesidades de los alumnos y toman en cuenta el contexto escolar en el que desarrollan su práctica profesional:

O3P1 El docente hace comparaciones entre proyectos de gestión entre los países de México y África y revisa las condiciones sociales y económicas de ambas naciones; posteriormente hace un análisis de las experiencias que han tenido los estudiantes de acuerdo a su experiencia y nivel donde han laborado.

Además que consideran el contexto escolar tomando en cuenta el nivel donde trabajan y las condiciones que se requieren para un buen desempeño:

O3P2 Existen evidencias de que adapta su enseñanza al contexto; por que ordena sus explicaciones recurriendo a la experiencia que cada alumno ha tenido en sus diferentes niveles; además hace un repaso de los elementos que integra un proyecto de gestión en cada uno de los niveles donde laboran los alumnos-docentes.

Un alumno entrevistado refuerza la observación realizada, cuando sostiene:

E10P1 El maestro se ha interesado en conocernos, para que pueda identificar por ejemplo, que somos alumnos de diferentes niveles educativos, eso le ha servido para darse cuenta cómo hablarnos y cómo dirigirse a cada uno de nosotros. Él elige cuidadosamente lo que dice de acuerdo a en qué nivel estamos, hay momentos en

que retomamos un poco del nivel de primaria que son de los compañeros que se presentan más o secundarias, y vamos compartiendo experiencias con el maestro como mediador y es así como creo que el maestro ha sabido manejar el contexto por la diversidad que somos y creo que si ha funcionado, porque hemos participado y nos hemos integrado todos aunque estemos de diferentes niveles.

Esto se corrobora cuando los docentes mencionan en su registro:

RA1-A Debido a que los estudiantes que se atienden son de diferentes niveles educativos, la enseñanza se centra en la intención de generar el aprendizaje social, creando para este fin momentos en que el estudiante interactúe con el catedrático; para generar nuevos conceptos se interviene solicitando al alumno sus puntos de vista.

RA4-H La realización de ajustes durante la clase tiene que ver con la toma de decisiones, siempre se busca mejorar el aprendizaje en los alumnos y esto es planeado, pero a veces no se cuentan con los recursos necesarios en el aula y se hacen modificaciones, ya que como docente estoy obligado a lograr nuevos aprendizajes mediante la cátedra.

También se observa que el docente tiene bien identificados a sus alumnos, sabe en qué nivel trabajan y los reconoce de acuerdo a sus características laborales:

E9P1 El maestro cuando llega al aula se da cuenta de cuántos alumnos somos por si tiene contemplada alguna actividad en equipos o de acuerdo a la planeación que lleva, qué es lo que va a desarrollar durante su clase. Considero que si tiene este tipo de previstos tomados en cuenta ya que como maestro él sabe quiénes son de preescolar, quiénes son de primaria, dependiendo en el nivel en el que estamos y de acuerdo a ello, él da la clase.

Se afirma que el docente adapta su enseñanza a las necesidades y que toma en cuenta el contexto escolar ya que lo describen en su forma de trabajar y los elementos que considera al desarrollar su clase:

E6P2 Bien, como primer elemento su planificación al tomar en cuenta las características y más hoy en día lo que debe ser la planificación argumentada, que ya toma en cuenta qué actividades, porqué aplicarlas y las argumenta de acuerdo a nuestro contexto y presenta el material didáctico; además toma en cuenta las necesidades incluso económicas; si los materiales pueden ser accesibles o que si él también los puede proporcionar; esto se refleja en las clases, al plantear problemas, que estén contextualizados, no explica o plantea un problema que hable sobre contexto en específico, toman en cuenta varios factores.

Este es otro ejemplo de contextualización, ya que describe como el docente utiliza una metodología para enlazar sus contenidos y retroalimentar sus temas a tratar:

E9P1 El maestro cuando llega a clase, nos contextualiza de acuerdo a conocimientos previos que tenemos acerca del tema, nos pregunta acerca de nuestro centro de trabajo cómo es que se llevan a cabo los temas a abordar. Nos contextualiza de acuerdo a lo que vimos la sesión anterior y siempre lleva lo que es el objetivo de la clase, lo que se va a llevar a cabo y en todo momento nos recalca para qué nos va a servir, en qué lo podemos aplicar y cómo vamos a aplicar los contenidos que nos da.

Si se revisa la teoría, se puede observar que los docentes hacen su mejor esfuerzo y que van por buen camino, quizá se les debiera preparar más para “entrar en un proceso de reflexión sobre las experiencias del aula, e identificar colegiadamente cuáles son los problemas; evaluar si no existe correspondencia entre expectativas y realidad, para que tras una serie de sesiones ellos mismos puedan considerar nuevas posibilidades de adecuar mejor los objetivos a las necesidades y características de los alumnos” (Escudero, 1997: 164) sin querer con esto pretender descalificar el esfuerzo que están haciendo los docentes observados.

Por otra parte ese esfuerzo se manifiesta cuando los docentes adaptan su trabajo a las condiciones del grupo e intentan resolver el problema que se presenta sin buscar pretextos para no intervenir; de hecho esta situación es el inicio del proceso de reflexión de los maestros ya que esta “empieza cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no pueden resolver de inmediato” (Dewey: 1989: 1) aunque aquí se presenta una situación sencilla, el docente sin embargo está obligado a tomar decisiones sobre la problemática; esto a veces le causa incertidumbre e incomodidad que lo obliga a reflexionar el momento:

RA1-H La forma de abordar el tema se adaptó a los recursos que tenían los alumnos, ya que algunos no traen los materiales utilizados en temas anteriores.

Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas; la acción del docente va unida a compromisos de valor particular.

Por otro lado se observa que los docentes no generalizan su práctica de enseñanza y que además no enfatizan un valor en particular; por el contrario son específicos en sus explicaciones en cada situación recurriendo a ejemplos que ayudan a esclarecer la exposición:

O5P2 El docente recurre a anécdotas durante la sesión e invita a los alumnos a describir situaciones vividas por ellos, respecto de los asuntos que se están tratando en clase.

E15P2 El maestro siempre que llega nos ha entregado la información antes de las clases y hemos estado leyendo para poder reforzar nuestros conocimientos y si tenemos alguna duda pasa a cada uno de nosotros y nos empieza a explicar cualquier punto del que tengamos duda.

Esa forma de abordar las clases de los maestros es bastante acertada ya que fortalece su trabajo al recurrir a la experiencia o las situaciones vividas por los alumnos como dice Dewey (1989) conlleva a abordar los problemas con ciertos modos de saber habituales, nunca abordamos un problema con una mente completamente ingenua o en blanco, siempre en el fondo tenemos significados previos o al menos experiencias de las cuales se pueden extraer significados.

Por otro lado el docente trata de ser incluyente, haciendo participar a todos sus alumnos; además busca respuestas para fortalecer las explicaciones y refuerza su práctica de enseñanza con el consenso de los alumnos, a quienes da ejemplos para clarificar sus contenidos:

O6P2 El docente escucha y retroalimenta su clase a partir de la opinión de los alumnos, también toma en cuenta sus respuestas cuando preguntan; por lo que realiza un consenso del conocimiento y enfatiza en los momentos de argumentar; recurre en esta clase al recurso del FODA para ejemplificar la experiencia de un directivo al momento de elaborar un diagnóstico escolar donde aclara, deben participar todos los sujetos de una escuela.

También pone en juego sus creencias en las que debe confiar como sostiene Dewey (1989) finalmente las creencias son parte de la experiencia y el hombre al ser un sujeto activo, las ha construido; en este caso al compartir su responsabilidad como director, rescata sus creencias de su experiencia que ha tenido éxitos y fracasos, por ello intenta no generalizar su práctica de enseñanza recurriendo a ejemplos donde los alumnos también son tomados en cuenta sobre sus experiencias:

O5P2 El maestro sostiene que la práctica de la evaluación y sus productos, deben valorarse de manera sistemática hasta consolidar una cultura propia de la evaluación, como parte de una planeación educativa integradora. Se dirige a los estudiantes y plantea las disyuntivas que reflejan las fortalezas y las debilidades al finalizar una evaluación, junto al compromiso que implica atender prioridades derivadas de este análisis.

El maestro se apoya en las pruebas de la experiencia o la investigación; el profesor rescata el conocimiento de las teorías.

En relación al soporte de sus explicaciones donde deben recurrir a la prueba de la experiencia, los docentes mencionan regularmente a los autores de referencia de sus temáticas y de ser posible sus aportes, ideas o postulados principales:

O7P1 Plantea preguntas sobre qué tiene que hacer los alumnos para diagnosticar problemas. Utiliza ejemplos para aclarar cada etapa de la investigación acción remitiéndose a dos autores.

Además de recurrir a su experiencia los docentes mencionan autores de la teoría referente a sus temas de la clase y exponen las ideas de los teóricos a los que recurren para su explicación:

O8P1 En las diapositivas que presentó el docente hizo referencia a postulados de algunos pensadores.

Uno de los docentes refuerza y clarifica esa observación:

RA3-A Se ha implementado una progresión de conocimientos que va de los referentes teóricos a la elaboración de un instrumento sustentado en indicadores cualitativos que fortalece al diseño del proyecto.

Ante el rescate de las teorías el mismo docente afirma en su registro de escritura:

RA3-H Es importante señalar que para lograr el objetivo de este módulo, estoy utilizando la teoría de conductismo. Conduciendo a los estudiantes a la búsqueda de estímulos a través de la lectura de textos donde se pretende que encuentren elementos para elaborar un proyecto con determinada estructura metodológica.

Se observa que los maestros conocen bien sus contenidos y los autores más sobresalientes de sus temáticas; también definen conceptos apoyándose en la teoría y los autores correspondientes; por otra parte buscan los referentes teóricos que los ayuden a conducir su clase o la formas en que pretenden esclarecer las teorías a las que recurren.

O8P2No hace referencia de investigaciones, pero menciona autores y establece un orden metodológico al explicar la Gestión de Proyectos, iniciando por diferenciar el significado entre Administración y Gestión, destacando el valor de éste último sobre la administración.

Un observador incluso presenta los autores que tratan en clase y menciona los conceptos que se identifican en ese tema:

O7P2 A partir del texto Gestión de Proyectos, de Michael W. Newelf y Marino N. Grashina, se elabora un cuadro donde se deben identificar los conceptos generales de la planeación y programación educativa; solicita que los estudiantes se organicen en binas y lo elaboren durante un lapso de 25 minutos.

También existe una orientación sobre la bibliografía utilizada y la complementaria o la explicación de las redes a dónde recurrir para fortalecer los temas tratados:

E19P1 Por medio de diferentes estrategias de aprendizaje que él utiliza dentro del salón, por ejemplo nos da artículos impresos de páginas oficiales, también sus presentaciones de power point siempre vienen citadas y con referencias bibliográficas.

El otro docente, en relación al rescate del conocimiento de las teorías menciona:

RA3-APor otro lado, en la clase se promueve la reflexión del estudiante al preguntar constantemente con relación al referente teórico tratado, así el alumno contrasta sus conocimientos con un modelo teórico que le dé luz a sus producciones, en este caso el instrumento de evaluación del proyecto.

Cerrando esta primera etapa y en relación a los últimos indicadores se observa que los docentes si fundamentan sus clases recurriendo a su experiencia o a investigaciones realizadas al respecto; también rescatan a teóricos de los temas tratados por lo que realizan un buen desempeño en clase considerando estos elementos importantes.

Deducciones.

Los docentes se distinguen por tener una forma de trabajo similar basada en el acercamiento a una comunidad de cuestionamiento, sus estrategias de trabajo están basadas en el análisis de lectura, por lo que recurren constantemente al diálogo y la comunicación; se ha podido establecer que no consideran las consecuencias de su práctica y que no promueven el trabajo colegiado; por otra parte se puede afirmar según las respuestas de observadores y entrevistados que adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes y que además toman en cuenta el contexto escolar donde desarrollan su trabajo, conocen lo suficiente a los alumnos, saben en qué nivel laboran y cuáles son sus lugares de trabajo.

Por otra parte sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza no son generalizadas, rescatan constantemente la experiencia de los alumnos y sus acciones no van unidas a compromisos de valor particular, sino que extienden y explican las problemáticas desde el conocimiento de todos los alumnos;

regularmente los docentes se apoyan en las pruebas de la experiencia y la investigación, recurriendo a autores y trabajos relacionados e intentan rescatar los referentes teóricos de los temas tratados; en si lo docentes rebasan satisfactoriamente estos niveles inferiores de pre reflexión, racionalidad técnica y escritura descriptiva.

Segunda etapa de análisis:

Para la segunda etapa también tenemos el análisis de cuatro indicadores; el primero tiene que ver con:

El docente se centra en las estrategias y métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados; se enfoca en el cumplimiento de objetivos.

En las respuestas más significativas se puede rescatar que los docentes durante su sesión de trabajo intentan alcanzar sus objetivos y enfocan sus herramientas a la consecución de los mismos, esto se puede apreciar en los siguientes textos:

O9P1 Se identifican algunos aspectos de un método utilizado como comunidad de indagación, donde se realizan inferencias propias y contrastes con autores, se intenta llegar al objetivo de la clase a través de la interrogación constante de parte del docente.

La metodología utilizada por ambos docentes también es coincidente; y esa misma situación didáctica la utilizan para alcanzar sus objetivos durante la clase:

O9P2 El docente estableció al inicio de la sesión el objetivo del tema, pero no las estrategias a seguir; sin embargo se observa un trabajo constante guiado por preguntas sobre la temática.

Esta técnica de trabajo de los docentes es muy importante Saint Onge (2000) menciona que cuando se quiere hacer comprender un concepto o rescatar una teoría, lo conveniente es que el profesor brinde la oportunidad formulando preguntas u organizando grupos de discusión. Los alumnos reflexionan que la metodología del maestro los lleva a clarificar y entender los contenidos; además de ello conduce al docente hacia el logro de los objetivos que se planteó para el desarrollo de su clase:

E19P1 Por cómo nos resuelve dudas si no tenemos algún conocimiento, claro de acuerdo a lo que nos ha explicado en clases. Trata de explicar la manera de podernos hacer comprender sus temas con ejemplos, herramientas, materiales digitales y con algunas recomendaciones de páginas web y autores y considero que esas estrategias hace que pueda alcanzar sus objetivos dentro de su trabajo con el grupo.

Esta metodología incluso es percibida por los alumnos, como en la siguiente situación donde el observador describe:

O10P2El docente parte de conocimientos previos, establece comparaciones y diferencias entre conceptos; además de partir de preguntas generadoras que permiten a los estudiantes ubicarse desde qué postura diseñaran proyectos de desarrollo educativo y qué actores se involucran; esto último es parte de los objetivos de la sesión.

Por su parte dos de los alumnos en la entrevista se refieren a estas formas de trabajo del maestro identificándola como elementos de una teoría pedagógica:

E3P2 Considero que el maestro emplea las técnicas educativas para fortalecer el aprendizaje significativo, para aterrizarlo en su vida cotidiana, en su realidad educativa, en donde tiene más interacción con los alumnos.

E4P2 Primeramente para poder hacer la integración de los alumnos y que ellos puedan tener un aprendizaje significativo a la hora de que él esté explicando la clase.

En relación al alcance de los objetivos los docentes coinciden en la importancia que tienen y mientras que uno lo da a conocer al inicio de la clase el otro evalúa su alcance con los alumnos al término de la sesión; Antoni Zabala (2002) dice que las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas, o como se quieran llamar, constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica, en este aspecto los docentes observados atinadamente cumplen y valoran la importancia de los objetivos:

RA2-A Siempre trato de que los alumnos conozcan el objetivo de la clase, por ello, se les presenta abiertamente y tratamos de mantener la clase centrada siempre en ello.

RA4-H Qué mejor que la retroalimentación para mejorar continuamente la clase. Al término de la cátedra es conveniente preguntar si se alcanzó el objetivo, sí se logró agregar valor mediante los conocimientos del docente.

Este es un elemento que vale la pena resaltar de los docentes observados ya que para los teóricos de la enseñanza es un aspecto primordial; Dalis (1970) sostiene “el alumno entregado a aprender debe ser orientado, saber a dónde tiene que dirigir su esfuerzo, para conseguir vivir el éxito de su aprendizaje, por eso el profesor debe concretar con claridad los objetivos que se quieren lograr en cada lección y recordarlos de vez en cuando durante el curso”. (Dalis, 1970: 145) en si esto es una de las fortalezas que sobresalen en los maestros que fueron sujetos de observación de sus clases.

Las creencias y posiciones del maestro acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia; el profesor está preocupado por analizar y sustentar las experiencias y las creencias para orientar su práctica.

Con respecto a esos indicadores, se observa que los docentes recurren frecuentemente a su experiencia y además rescatan la teoría para fundamentar sus creencias y saberes; ambos docentes coinciden en exponer evidencias y ejemplos producto de su experiencia profesional como podemos observar en las siguientes respuestas:

O10P1 El docente recurre a su experiencia durante la clase y además revisa las experiencias de los alumnos, intenta buscar ejemplos de teoría relacionada al tema que se está tratando.

O9P1 Con ejemplos claros retroalimenta las creencias de su práctica y también ofrece evidencias rescatadas de su experiencia profesional.

O10P2 El docente relaciona su experiencia en desarrollo de proyectos y da aportes de sus conocimientos aunado a los procesos

metodológicos que ofrece la teoría, y rescata su experiencia en proyectos de desarrollo regional en los que ha participado.

Por otro lado los alumnos manifiestan que los docentes son cuidadosos de sus posturas en sus creencias, donde mantienen un equilibrio en su posición y rescatan su experiencia, dando ejemplo de lo que ellos han vivido como maestros, fundamentando y argumentando sus explicaciones; esta aportación también es digna de resaltar en los docentes observados ya que ellos de forma mesurada recurren a sus experiencias que son el mejor referente de un maestro cuando requiere explicaciones de contexto; Korthagen (2001) define ese proceso como reflexivo ya que las estructuras mentales no son estáticas, pueden ser modificadas y que mejor que a través de la experiencia que es la confrontación de situaciones vividas; “la reflexión es un proceso mental que trata de estructurar y reestructurar una experiencia”.

E3P1 Principalmente dentro del aula, en el proceso educativo el maestro trata de forma muy neutral los juicios que va a hacer, porque no es partidario de uno o de otro, sino que tiene que ser un equilibrio entre esas dos partes, tanto en su juicio moral, ético, creencia política, etc. Para que pueda manifestar en el alumno cierto criterio diferente.

E5P2 Pone muchos ejemplos de toda su trayectoria como maestro, siempre está dando explicaciones de por qué dice esto, por qué se hace así, todo tiene un porqué y una explicación.

Toma en cuenta las teorías pedagógicas durante su enseñanza; toma en cuenta el contexto pedagógico del aula.

En relación al tercer par de indicadores, se descartaron tres respuestas por falta de elementos de análisis; a pesar de esto las respuestas muy concretas sugieren que los docentes regularmente no siguen una teoría pedagógica:

O10P1 Durante el tiempo observado, el docente no tomó en cuenta teorías pedagógicas.

O9P2 Más que seguir una teoría pedagógica sigue un marco conceptual metodológico a través del diálogo y la comunicación.

Además de resaltar que su enseñanza está basada en su experiencia profesional, y en un marco conceptual metodológico; las clases son muy bien conducidas con orden y sistema; dos observadores apuntaron lo siguiente:

O10P2 Se observa que el docente los lleva a la zona de desarrollo próximo cuando los acompaña en el proceso de andamiaje a través de cuestionamientos para que identifiquen los elementos del proyecto y comenten sus argumentos, generándoles reflexiones profundas.

E1P2 ...sus clases siempre son sistemáticas, siempre llevan un orden, siempre empezamos de lo que conocemos a lo nuevo que vamos a aprender. Entonces nos lleva muy de la mano en ese aspecto. Relacionamos nuestra práctica con el tema nuevo y obviamente el objetivo a lograr de la clase.

Los docentes refiriéndose a ello mencionan:

RA3-H ...esta forma de trabajo, nos lleva a realizar clases guiadas que permiten avanzar en cada una de las investigaciones realizadas por los estudiantes. Inducirlos a cumplir con la metodología señalada.

RA2-APara esta segunda sesión nuevamente se retoma el proceso dialógico con los alumnos, se trata de retroalimentar el conocimiento del alumno basados en el aprendizaje social, de ello deriva que se haga énfasis en el concepto de evaluación, primero con el ejemplo del maestro y luego con la opinión del alumno.

Los dos docentes coinciden en sus textos en relación al trabajo pedagógico de los alumnos, cuando rescatan conocimientos previos intentando promover un aprendizaje significativo, quizás les falta sistematizar el proceso, pero sus actividades denotan esa tendencia que (Ausbel,1963: 134) indicó en su teoría del aprendizaje significativo "...el factor que determina nuestra capacidad para obtener provecho de una situación de aprendizaje potencial es lo aprendido anteriormente, el conjunto de conocimientos ya adquiridos". Esto se puede constatar al observar los siguientes párrafos:

RA1-H La teoría utilizada se refiere a que los alumnos tienen conocimientos previos que permiten construir nuevos; por lo que se lanzan una serie de preguntas para que sean ellos quienes se esfuercen en buscar respuestas.

RA1-A La intervención del catedrático pretende rescatar elementos de la teoría cognoscitiva enfocada en el aprendizaje social y constructivo, se retoman elementos básicos como el presentar el propósito del tema, y de la sesión, se continúa con la recolección de los aprendizajes previos que posee el estudiante y se enfatiza el tratamiento de un concepto que en este caso es la evaluación.

El docente reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes; se preocupa por analizar y clarificar las experiencias individuales y los significados para orientar su práctica.

Para el análisis del último par de indicadores de esta etapa, se desecharon dos respuestas por falta de elementos acerca de la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, dos de los observadores aportaron las siguientes respuestas:

O11P1 Si toma en cuenta las necesidades de los estudiantes ya que desde el inicio de la clase, el maestro atiende las características de los proyectos de cada estudiante, detallando tiempos y acciones, objetivos y periodos de aplicación en cada caso. Aún más, explica las variaciones de la estructura de un proyecto, de los objetivos y de su metodología, de acuerdo a la problemática y el contexto educativo que se desea atender.

O11P2 El docente da a los alumnos instrucciones precisas sobre el ejercicio a realizar y aclara las dudas que algunos presentan, ampliando el tiempo que había indicado para esperar que terminen los estudiantes que se han retrasado en la tarea indicada.

De lo anterior se deduce que los docentes si le dan importancia a las necesidades de los estudiantes; y por otra parte se preocupan por analizar y clarificar las experiencias individuales y los significados para orientar su práctica:

E2P2 Claro, en todo momento. Siempre nos está preguntando sobre nuestra práctica diaria. Qué conocemos, las cosas que hacemos

diariamente, es frecuente el contacto y lo asociamos con lecturas, reflexiones, participaciones de los compañeros y todo eso va encaminado obviamente al objetivo planteado dentro de la clase.

E11P1 Sí porque nos cuestiona a cada uno de los maestros que estamos en el grupo, cada maestro expone sus puntos de vista en cuanto a las vivencias que han tenido dentro de su grupo y se llegan a ciertas reflexiones aun cuando los lugares son diferentes.

Otro de los alumnos entrevistados refirió que el docente se interesa mucho por las problemáticas que viven los alumnos y con ello trata de centrar sus orientaciones y explicaciones sobre los temas de la clase:

E1P1 Sí, el Maestro se enfoca mucho en cuestionar y diagnosticar cuál es la problemática de cada institución de donde partimos los docentes. Y en el ámbito cultural, él pretende darnos la información correcta a efecto de proporcionarnos de mejor manera el aprendizaje requerido.

El mismo docente apuntó de forma coincidente en su registro:

RA4-H Qué mejor que la retroalimentación para mejorar continuamente la clase. Al término de la cátedra es conveniente preguntar si se cumplieron las expectativas; sí se logró agregar valor mediante los conocimientos del docente.

Un alumno de los entrevistados reflexiono sobre lo siguiente:

E8P1 Considero que durante la clase no. Más bien antes de la clase y después de la clase, ya que durante el desarrollo está más enfocado en las actividades y aprendizajes de los alumnos, en los buenos ambientes de aprendizaje. Claro que las experiencias las van a retomar de ahí, pero sería algo posterior.

Deducciones.

En esta segunda etapa se ha podido constatar según la información obtenida que los docentes desarrollan una metodología similar y con el apoyo de estrategias

como la interrogación constante o la metodología de rescate de conocimientos previos, hacen que los objetivos predeterminados puedan alcanzarse; por otra parte los dos le dan especial importancia al seguimiento de sus objetivos de clase ya sea al principio o al final pero centran su enseñanza en el alcance de su objetivo; situación que los mismos teóricos de la enseñanza la describen como la mejor manera de llegar a las finalidades de la educación.

Por otra parte los dos docentes recurren frecuentemente a su experiencia, situación que los ubica acertadamente en un camino correcto ya que ofrecen ejemplos de sus situaciones vividas y las contrastan con las de los alumnos; además en sus explicaciones hacen el rescate de referentes teóricos de los temas y contenidos que desarrollan; también hacen uso de sus creencias que finalmente son experiencias vividas; en relación a la utilización de teorías pedagógicas se aprecia que las conocen y las mencionan tanto docentes como alumnos pero la realidad es que difícilmente hacen uso de ellas durante su enseñanza, probablemente les falta sistematizar su trabajo docente.

Otra fortaleza encontrada es que conocen muy bien a sus alumnos y sus estilos de aprendizaje por lo que saben cuál es el contexto pedagógico en que se desenvuelven; finalmente los dos docentes conocen la obligación de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos al tener grupos heterogéneos desarrollan una práctica incluyente y consideran la participación de los alumnos aun con sus diferentes características laborales; de acuerdo a las respuestas que son más a favor de los docentes se puede establecer que rebasan los niveles de reflexión superficial, práctico y el de escritura reflexiva con alguna reflexión.

Tercera etapa de análisis de resultados.

Para la tercera etapa de análisis, los niveles considerados son reflexión pedagógica de Larrive, crítico uno de Van Manen y escritura reflexiva 1 de Moon; los indicadores se concentraron en dos preguntas en cada instrumento e incluyen dos indicadores:

El docente reflexiona sobre las metas educativas y las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos; reflexiona entre los principios teóricos y la práctica de su enseñanza.

En el análisis del primer par de indicadores las respuestas tienden a la inexistencia de un análisis de las metas educativas de parte del docente o de la utilización de teorías pedagógicas, que sustenten la práctica de los docentes; más bien las respuestas definen un trabajo planeado y preparado con materiales, siguiendo un orden a través de una secuencia de actividades y donde el maestro es

protagonista recurriendo a preguntas para guiar la clase; dos observadores redactaron lo siguiente:

O12P1 La reflexión del docente es guiada por una secuencia didáctica; difícilmente se observará la reflexión sobre las metas educativas.

E3P2 Siempre hay fichas, siempre hay reflexiones de clases pasadas, evaluación, coevaluación de nuestros propios conocimientos y pues su clase, su presentación. Siempre llega muy bien preparado a darnos sus presentaciones.

Por otro lado los entrevistados coinciden en que los docentes no reflexionan sobre las metas educativas, ni acerca de los teorías que subyacen en los enfoques pedagógicos; pero que si los hacen reflexionar de sus formas de ser docentes con la idea de motivarlos a ser mejores maestros, estudiantes y personas en la vida:

E8P2 ...nos lleva a la reflexión de los que estamos haciendo y de lo que podemos mejorar. Toman en cuenta las características de los alumnos, sus estilos de aprendizaje. Y esa va a ser la evidencia para que pueda ir aplicando las diversas estrategias.

E14P1 Con las preguntas que nos hace, él busca que nosotros tomemos la iniciativa hacia la reflexión y esto va orientado a tener una mejor clase, que sea reflexiva ante todo para siempre mejorar como personas, estudiantes y tener una clase dinámica.

E15P1 Con las preguntas que nos hace, él busca que nosotros tomemos la iniciativa hacia la reflexión y esto va orientado a tener una mejor clase, que sea reflexiva ante todo para siempre mejorar como personas, estudiantes y tener una clase dinámica.

Por otra parte en cuanto a la vinculación de los principios teóricos que explican y su relación con las formas de su práctica de enseñanza, se observa que hay congruencia entre lo que los docentes explican y lo que hacen; siempre recurriendo además a sus experiencias de su trayecto en la docencia; las respuestas aportan lo siguiente:

O13P1 Articula congruentemente su explicación con elementos conceptuales, donde revisa a detalle la metodología, definiéndola como la forma en que se va a llevar a cabo el proyecto; además de vincularla con el logro del objetivo de la clase.

O14P2 Se observa congruencia de la teoría con la práctica cuando el docente retoma conocimientos previos tanto de sesiones anteriores como con temas específicos que los maestros revisan para el diseño de proyectos de desarrollo educativo en contextos y niveles educativos en los que se desempeñan.

Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje; el objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.

Los observadores apuntan a que los docentes si consideran el impacto de su práctica de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes ya que son cuidadosos en sus exposiciones, sus materiales, sus estrategias; así como que buscan mejorar sus actividades de forma que promuevan el aprendizaje:

O15P1 ...va proporcionando los ejemplos adecuados de acuerdo a cada uno de los elementos del proyecto que posteriormente le solicita a los estudiantes que expongan sus avances y les revisa personalmente y retroalimenta con ejemplos su trabajo.

O15P2 ...existe una mejora de las actividades en la aplicación de los conceptos manejados y explicados acerca de la eficiencia, eficacia y viabilidad para desarrollar el proyecto, revisando el lugar y espacio donde es factible la realización de un proyecto de desarrollo educativo.

También se puede percibir en las respuestas de los entrevistados que los docentes se preocupan por que todos los estudiantes aprendan y para ello los docentes realizan diferentes actividades:

E16P1 Pienso que las decisiones son equitativas para que todos tengamos la oportunidad de trabajar y de contestar libremente lo que se está tratando en clase. Y esas decisiones no perjudican a ninguno. Son equitativas para todo el grupo.

E16P2 Me doy cuenta porque cuando nosotros damos una opinión, él la aplica a nuestro contexto en el que estamos trabajando y eso hace que la clase sea muy buena en la toma de las decisiones.

Deducciones.

En esta etapa que define los niveles intermedios superiores se pudo apreciar el inicio de una gran dificultad para los docentes en cuanto a las exigencias de los indicadores; para empezar se da por hecho que los dos docentes no hacen un análisis de las metas educativas o de las teorías que subyacen en los enfoques pedagógicos; lo que si se aprecia es un trabajo encaminado a la reflexión de los alumnos y una preparación completa de las clases por parte de los docentes quienes utilizan diferentes técnicas de trabajo en clase; en relación a la vinculación de los principios teóricos que explican y la práctica de su enseñanza se puede afirmar que existe congruencia entre lo que los docentes explican y lo que hacen, es decir hay articulación entre su teoría y práctica.

Con respecto al otro indicador y de acuerdo a las respuestas de los observadores se puede afirmar que los docentes observados si consideran el impacto de sus prácticas de enseñanza, ya que son cuidadosos de su trabajo considerando todos los elementos que rodean su práctica y su enseñanza va dirigida a todos, es común que se preocupen por el aprendizaje y el trayecto escolar de los alumnos.

En resumen se puede decir que los docentes si bien tienen elementos de este nivel; también se encuentran aspectos que no cumplen en su totalidad; por un lado alcanzan lo didáctico de forma eficiente pero no alcanzan lo pedagógico que es un aspecto primordial de la docencia reflexiva; de lo que se deduce que están en esa transición hacia el alcance de este nivel que es complejo y de mayor exigencia, incluso se tuvieron muy pocas respuestas útiles y las de los mismos docentes no tuvieron el grado de importancia suficiente.

Cuarta etapa de análisis de resultados.

Para la última etapa de análisis de respuestas se utilizó el nivel superior de Larrive denominado como reflexión crítica y coincidente con el nivel de Van Manen llamado Crítico; también se usó el cuarto nivel de escritura reflexiva 2 de Moon.

En esta cuarta etapa, se observa una mayor complejidad de los indicadores que en las anteriores; sin embargo se capacitó a los observadores revisando las preguntas de manera que tuvieran mejor conocimiento de los instrumentos para

elaborar sus respuestas; en relación a las implicaciones morales y éticas del docente y las consecuencias de estas en su práctica con los alumnos, a través de la reflexión de su acción educativa, se puede recatar que los observadores manifestaron que no existe pero que los docentes hacen intentos por alcanzar esas características.

El docente reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes; el docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre su acción educativa.

Las respuestas ofrecidas por los observadores no son tan convincentes; más sin embargo se acercan a definir los indicadores; de hecho existe una relación de información más que de análisis como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

O15P1 Con la formulación previa de preguntas, el maestro hace una reflexión del compromiso moral que tiene todo maestro, desde las funciones inherentes a su trabajo docente y la traslada al mapa de sus principios éticos como elementos cercanos a su profesión, social y humana por excelencia. Esas preguntas fueron ¿qué aspectos de mi práctica profesional me gustaría mejorar? Y ¿qué podría hacer para que mi clase sea más eficiente?

La anterior fue una respuesta casi coincidente pero sin llegar a tocar totalmente los elementos de análisis requeridos por el indicador; en lo siguiente se presentan dos respuestas muy similares a la anterior:

O16P2 Al hablar de criterios de evaluación, el docente promueve la reflexión sobre la apropiación de valores que los estudiantes deben manifestar en el aula. Y promueve un ambiente democrático de trabajo resaltando los valores de respeto y apertura.

O17P2 El docente se dirige por nombre a cada uno de los estudiantes para preguntar ¿qué haría?, ¿cómo lo haría?, ¿a quién consideraría en el diseño de un proyecto de desarrollo educativo?, ¿cómo se va a lograr?, ¿qué se quiere hacer?, partiendo de la perspectiva además si es factible y posible.

Las siguientes respuestas aunque se consideraron para mostrarlas; sin embargo resultan sugerencias de parte de los entrevistados o presupuestos que no tienen soporte porque no hay fundamentos o argumentos firmes, son suposiciones que no se pueden comprobar:

E3P1 Yo creo que sí, yo creo que si lo puede explicar en el sentido de que un docente siempre debe de profesar tanto en su práctica, en su rol de la forma más partidaria basándose en el bien común. Debe de manifestar normas sociales, éticas y morales que dan un sustento en la acción social para la interacción con los seres humanos.

E7P2 Puede ser que con ayuda de otra persona que esté observando le haga ver qué criterios morales y éticos esté aplicando en su salón. O él mismo analizar al finalizar su clase y que haga una autoevaluación de lo que hizo y cómo estuvo ese día

El docente se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases, trata de conectar su práctica con los ideales democráticos; Practica valores éticos y morales en sus acciones educativas.

En el segundo par de indicadores, se puede rescatar que las respuestas de los observadores si bien mencionan elementos para el análisis, expresan condiciones de que a los docentes, se les dificulta hacer una práctica docente más socializante y que refleje tendencias de docentes que busquen explicaciones más allá del aula, donde rescaten la realidad social o los problemas más apremiantes de la sociedad; las respuestas reflejan un compromiso de los docentes pero centrados en el aula como los muestran los siguientes textos:

O15P1 No se perciben conductas de exclusión o inequidad, todos los alumnos son tratados por igual, no se aprecia que el docente cometa injusticias en su trato.

O14P1 Se observa que si se preocupa por la forma en el trato a los alumnos sin discriminación.

O16P2 El docente solicita y permite la participación libre y espontánea de los alumnos durante la sesión, lo que probablemente manifieste una actitud democrática.

La siguiente puede ser la mejor respuesta obtenida de los observadores; sin embargo solo refleja un comentario del docente observado que se acerca un poco a los elementos de análisis solicitados en el indicador:

O18P2 ...todos los proyectos educativos no solo deben impactar en los estudiantes de una escuela, sino que deben trascender a

horizontes donde el desarrollo social espera su participación y acción de cambio.

El docente reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas; la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Para el análisis del tercer par de indicadores, se observa en las respuestas que estos elementos son tomados en cuenta por los docentes, pero sin un análisis crítico de la realidad, que si la mencionan, pero no la revisan con la profundidad, análisis y discusión requerida; no es un aspecto al que brinden mayor importancia; sus exposiciones y explicaciones las centran en el trabajo en el aula y poco reflexionan sobre las implicaciones sociales y políticas del exterior hacia la escuela, las respuestas expresan lo siguiente:

O18P1 ...hay que considerar la realidad que los docentes alumnos viven en su práctica educativa, el ejercicio tuvo precisamente como objetivo contrastar con la realidad los métodos de planeación.

O17P2 ...el contexto en el que se encuentra inmerso cada profesor es determinante para tomar decisiones respecto a la realidad social y política en la que se ubican los centros de trabajo...

O18P2 ...en el desarrollo educativo no se puede dejar de lado las realidades sociales y políticas....

El docente se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Reflexiona sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica.

De acuerdo a las respuestas obtenidas se puede asegurar, que esta es la postura más difícil y compleja que pueden alcanzar los docentes o al menos los dos que fueron observados, reflejan que le es casi imposible reflexionar sobre lo que están haciendo en cada acción que desarrollan en el aula, y menos existe una reflexión posterior si no hay una disciplina o una tendencia que les obligue a hacerlo.

O19P1 No existe una evidencia que manifieste si el docente reflexione sobre su enseñanza, sin embargo promueve la reflexión en los discentes sobre el desempeño de su práctica docente....que citen ejemplos de su propia experiencia para contrastar con los temas analizados.

O19P2 ... no necesariamente se observó la reflexión del maestro sobre su práctica; el docente se concretó a la realización de unos ejercicios para que los alumnos obtuvieran algunas conclusiones, el docente se centró en su trabajo planeado para el aula.

También es difícil reflexionar sobre el valor social de conocimiento aunque esto no es imposible ya que las respuestas sugieren cierta relación entre la práctica y la utilidad del conocimiento en la realidad; tal vez esto se pudiera complementar con un análisis crítico de la propia postura como docente pero parece complejo alcanzarlo, las respuestas ofrecen el siguiente panorama:

O18P1 A partir de la pregunta prefabricada ¿proyecto educativo para qué?, el maestro induce sus explicaciones haciendo un símil con las partes estructurales de la investigación.....retomando las problemáticas emanadas de las experiencias de los alumnos.... A través de un ejemplo, analiza la matrícula escolar de un año anterior, formulando una prospectiva respecto a las necesidades espaciales y materiales de una población determinada...

O17P2 ..se desarrolla un cierto nivel de reflexión al partir de conocimientos previos teóricos y empíricos con los que cuentan los estudiantes...

Deducciones.

En esta última etapa de análisis se rescata que los niveles de reflexividad para diagnosticar una docencia reflexiva son demasiado exigentes; no con ello se quiere dar a entender que es imposible su alcance, pero se requiere de una alta preparación técnica y considerar que esta es una propuesta alternativa no aquella que define en general al mejor docente; si al docente altamente reflexivo y desde luego una forma de ser docente comprometido y con grandes posibilidades de éxito; en el análisis de respuestas, encontramos información cercana a los indicadores pero a través de supuestos, de suposiciones o de probables acercamientos condicionados, en realidad los docentes observados no muestran

estas características, pero si existen algunos momentos que dan luz de que los docentes bien preparados en estos modelos, seguramente mostrarían gran parte de esos indicadores.

En síntesis las respuestas ofrecieron pocos elementos de análisis por la escasa información relevante, incluso los mismos docentes no aportaron sobre estos indicadores en el desarrollo de su registro; toda la información fue recabada de los observadores y los entrevistados; de los cuatro indicadores no se pudo obtener información altamente relevante, algunos respuestas se desecharon y la información presentada se considera medianamente relevante, es decir que si tiene relación con los indicadores pero a manera de encontrar sustantivos relacionados o palabras sueltas, también párrafos donde los observadores y entrevistados suponen, hacen sugerencias o expresan sus propias ideas, de cómo los docentes pudieran alcanzar esas características exigidas por este nivel de reflexividad, donde a los docentes observados se les dificultó mucho tanto mostrarlos en su oralidad, como en su su discurso, sus acciones y por consecuencia en su escritura, si algo no se hace en la práctica, es imposible redactar que se está haciendo, cabe un reconocimiento a los maestros por su ética y profesionalismo; en base a los resultados se concluye que los docentes observados no alcanzan o presentan características de los indicadores de este nivel.

5.3. Resultados e interpretación de los registros de autoanálisis.

Para el análisis de los relatos, redactados por los docentes seleccionados en esta investigación, se consideraron un total ocho indicadores, que fueron distribuidos en cinco instrumentos aplicados en viernes de cada semana, después de la observación de clase programada; cada registro de autoanálisis tiene dos indicadores que se relacionan con indicadores utilizados en el guion de observación y la guía de entrevista; todos los instrumentos fueron diseñados con una metodología inductiva, partiendo de los indicadores inferiores de los niveles de reflexividad para llegar a los niveles superiores en el último instrumento, es decir el quinto; de alguna manera se pretendió poner un nivel de exigencia de principio a fin, sin la idea de complicar la redacción del docente pero si llevarlo al final a un cierto nivel de complejidad por los temas a tratar; en lo subsiguiente se presentan los diez indicadores considerados en el orden de aplicación.

Registro de autoanálisis de clase.	Indicadores.
1 Viernes 15 de abril de 2016	a).-Enseñanza adaptada a las necesidades de los estudiantes. b).-Teoría y técnicas educativas

	utilizadas en clase.
2 Viernes 22 de abril de 2016	a).-Práctica de enseñanza y teorías pedagógicas. b).-Actividades para alcanzar objetivos de la clase.
3 Viernes 29 de abril de 2016	a).-Relación entre situación didáctica y teóricos o investigaciones educativas. b).-Reflexión en clase guiada por un marco conceptual pedagógico.
4 Viernes 6 de mayo de 2016	a).-Realización de ajustes durante la clase para mejorar el aprendizaje. b).-Actividades para el alcance del aprendizaje de todos los estudiantes.
5 Viernes 13 de mayo de 2016	a).-Explicación de sus formas de pensar y actividades en relación a sus criterios morales y éticos sobre su acción educativa. b).-Atención a cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases.

Tabla de aplicación de registros de autoanálisis. Arreglo del autor de la tesis. Figura 13

Para el proceso de análisis se recurrió a la extracción de los textos que contienen información específica sobre los indicadores de cada registro de autoanálisis de clase; estos son contrastados con los elementos de análisis de la rúbrica que ubica cuatro niveles de escritura según la autora Jennifer Moon; (ver figura 12 Pág. 95) con el propósito de no mencionar los nombres de los docentes participantes, se colocaron abreviaturas de su nombre; posteriormente se resaltaron los elementos identificados como importantes en cada texto, para después hacer el análisis y contraste con la rúbrica y finalmente presentar un resultado con el nivel de escritura reflexiva de Moon.

RA1 - H

“La forma de abordar el tema se adaptó a los recursos que tenían los alumnos, ya que algunos no traen los materiales utilizados en temas anteriores. La teoría utilizada se refiere a que los alumnos tienen conocimientos previos que permiten construir nuevos; por lo que se lanzan una serie de preguntas para que sean ellos quienes se esfuercen en buscar respuestas. Para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza la técnica de exposición que con ayuda de medios tecnológicos se logra visualizar puntos claves de los cuales los alumnos pueden y deben tomar notas”.

Análisis del texto.

Los elementos de análisis resaltados permiten definir que la escritura del maestro se ubica en un nivel descriptivo ya que el relato se relaciona con ideas o información cercana al contexto; el docente si menciona los indicadores solicitados, pero su texto se convierte en un relato descriptivo que no da algunas pautas para la reflexión; por lo tanto es ubicado en el nivel de escritura descriptiva.

RA1 - A

“Debido a que los estudiantes que se atienden son de diferentes niveles educativos, la enseñanza se centra en la intención de generar el aprendizaje social, creando para este fin momentos en que el estudiante interactúe con el catedrático; para generar nuevos conceptos se interviene solicitando al alumno sus puntos de vista. La intervención del catedrático pretende rescatar elementos de la teoría cognoscitiva enfocada en el aprendizaje social y constructivo, se retoman elementos básicos como el presentar el propósito del tema, y de la sesión, se continúa con la recolección de los aprendizajes previos que posee el estudiante y se enfatiza el tratamiento de un concepto que en este caso es la evaluación.

Algunas de las técnicas que se desarrollaron fueron la exposición por parte del catedrático con la posibilidad de interacción con el estudiante, la construcción de ideas preliminares del concepto tratado, el resumen de lectura complementaria y por último la conclusión del tema presentando los productos a entregar derivados de la sesión”.

Análisis del texto:

Los elementos de análisis que presenta, permiten ver que el texto además de ofrecer ideas centradas en el contexto permite apreciar algunas pautas para la reflexión, como el hecho de describir que se atiende a docentes de diferentes niveles y que esto obliga a contextualizar la práctica docente para atender a todos los maestros; también menciona las teorías que pretende desarrollar y hace alusión de su persona escribiendo una auto descripción, sin llegar a ser crítico de su propia acción, por lo tanto este texto se ubica en un nivel de escritura descriptiva con alguna reflexión.

RA2 - H

“Se necesita que construyan sus “constructos” mediante conocimientos que ya poseen; en algunos casos es conveniente conducirlos en sus ideas para llegar al objetivo esperado. Muchas veces en lograr el objetivo no se da en el primer intento, lo que lleva a generar acciones que requieren más esfuerzo que lo acostumbrado, sabiendo que eso es aprendizaje para el propio asesor frente a grupo, utilizando los recursos con que se cuenta”.

Análisis del texto:

El relato presenta una cierta inconsistencia al principio en redacción; sin embargo más adelante presenta elementos de análisis interesantes, incluso haciendo una cierta reflexión de su persona; si rescata ideas e información cercana al contexto; sin embargo no pasa del nivel descriptivo, por lo que se le puede ubicar como un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión.

RA2 -A

“Para esta segunda sesión nuevamente se retoma el proceso dialógico con los alumnos, se trata de retroalimentar el conocimiento del alumno basados en el aprendizaje social, de ello deriva que se haga énfasis en el concepto de evaluación, primero con el ejemplo del maestro y luego con la opinión del alumno. Siempre trato de que los alumnos conozcan el objetivo de la clase, por ello, se les presenta abiertamente y tratamos de mantener la clase centrada siempre en ello”.

Análisis del texto:

El relato tiene un rescate de las ideas o indicadores solicitados, por lo que cumple con el nivel de escrito descriptivo; si se sigue revisando se puede percibir que se aprecian ciertas pautas para la reflexión cuando sostiene hacia dónde quiere llevar al alumno, que es lo que pretende enfatizar, y la importancia de que todos tengan conocimiento hacia dónde se dirige; de esta forma se deduce que es un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, y se ubica en el nivel de escritura descriptiva con alguna reflexión.

RA3 - H

“Es importante señalar que para lograr el objetivo de este módulo, estoy utilizando la teoría de conductismo. Conduciendo a los estudiantes mediante la lectura de textos se busca que elaboren un proyecto con determinada estructura metodológica. Lo anterior nos lleva a realizar clases guiadas que permitan avanzar en cada una de las investigaciones realizadas por los estudiantes. Inducirlos a cumplir con la metodología señalada”.

Análisis del texto:

El relato es muy deficiente, no tiene fundamentos y aunque se mencionan ideas solicitadas o cercanas a los indicadores; sin embargo no permite hacer un buen análisis por falta de información, el relato es descriptivo, narra eventos y no

contiene elementos para la reflexión; se ubica en el nivel inferior; en un relato de escritura descriptiva.

RA3 - A

“Se ha implementado una progresión de conocimientos que va de los referentes teóricos a la elaboración de un instrumento sustentado en indicadores cualitativos que fortalece al diseño del proyecto. Por otro lado, en la clase se promueve la reflexión del estudiante al preguntar constantemente con relación al referente teórico tratado, así el alumno contrasta sus conocimientos con un modelo teórico que le dé luz a sus producciones, en este caso el instrumento de evaluación del proyecto”.

Análisis del texto:

El relato menciona las ideas o información solicitada en los indicadores; sin embargo es un texto que no rebasa el nivel descriptivo, incluso no da pautas para la reflexión y presenta cierta confusión cuando habla de un modelo teórico que no define y que no sustenta pedagógicamente a qué se refiere o cómo lo desarrolla; más bien parece referirse a la propia teoría o contenido tratado como modelo referente de la clase, que no tiene que ver con un marco conceptual de su enseñanza; el relato por lo tanto es descriptivo, narra eventos y no contiene reflexión.

RA4 - H

“La realización de ajustes durante la clase tiene que ver con la toma de decisiones, siempre se busca mejorar el aprendizaje en los alumnos y esto es planeado, pero a veces no se cuentan con los recursos necesarios en el aula y se hacen modificaciones, ya que como docente estoy obligado a lograr nuevos aprendizajes mediante la cátedra. Qué mejor que la retroalimentación para mejorar continuamente la clase. Al término de la cátedra es conveniente preguntar si se alcanzó el objetivo, si se logró agregar valor mediante los conocimientos del docente. Muchas veces en la clase no se logra identificar si verdaderamente todos los alumnos lograron el aprendizaje por eso es importante fijar tareas a realizar del tema o temas vistos y con la revisión de estas identificamos quién no lo logró, siendo importante en la sesión siguiente retomar y reforzar el tema dirigiendo preguntas hacia los alumnos que presentan estas dificultades”.

Análisis del texto:

El relato es bastante congruente, desde luego que parte de narrar eventos, relaciona y menciona las ideas cercanas al contexto solicitado con los indicadores; ofrece pautas para la reflexión, rebasa la descripción, es más que una simple historia; se observa descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos por ejemplo las interrelaciones ajustes y toma de decisiones, recursos-modificaciones Etc. Además lleva cierto nivel de análisis como la difícil identificación de aprendizajes y también se aprecia que el autor se muestra crítico con su propia acción cuando se recuerda su propia obligación; en resumen el relato cuenta con cierto análisis y el autor se muestra crítico con su propia acción; se puede ubicar en un nivel de escritura reflexiva 1.

RA4 - A

“Con relación a la toma de decisiones durante la clase, en este nivel constantemente se tienen que realizar ajustes que son necesarios, desde poner a punto la computadora y proyector hasta esperar a tus alumnos, en este sentido por parte de los alumnos si se tienen algunas dificultades y responsabilidades relacionadas a la falta asistencia, así como incumplimiento de tareas que deben entregar en tiempo y forma. Por razones de inasistencia es complicado que todos los estudiantes se apropien de contenidos abordados previamente, sin embargo, en cada sesión se trata de saber cuál es el propósito, cual el producto de la sesión, así como la ayuda personalizada”.

Análisis del texto:

El relato presenta algunas inconsistencias en elementos para el análisis, si bien narra eventos, contiene muy poca reflexión; por otra parte menciona los indicadores solicitados, pero es un tanto vaga su redacción ya que termina perdiéndose en reclamos, que es cierto, afectan su práctica, pero que no son parte del análisis solicitado, el relato es descriptivo y no ofrece pautas para la reflexión.

Ubicación de los textos, desde la rúbrica de Moon sobre escritura reflexiva:

Como podemos observar H empezó con el nivel inferior del modelo de escritura reflexiva, se ubicó en el nivel de escritura descriptiva, mientras que A alcanzó el segundo nivel del modelo de escritura reflexiva, es decir llegó al nivel de escritura descriptiva con alguna reflexión; en el segundo registro se ve que H alcanza el segundo nivel, el de escritura descriptiva con alguna reflexión al igual que A quien permanece en el mismo nivel que el obtenido en el primer registro; el tercer registro arroja datos interesantes, ambos docentes tanto H como A bajan sorpresivamente su forma de redacción y por lo tanto su nivel en el modelo de escritura reflexiva y se ubican en el primer nivel es decir en escritura descriptiva; en cuanto al último registro de forma sorprendente H asciende al tercer nivel del modelo de escritura reflexiva y se ubica en escritura reflexiva 1, por su parte A cierra con una caída en el proceso permaneciendo en el primer nivel, el de escritura descriptiva.

La conclusión de este capítulo obliga a reflexionar cómo se podría haber mejorado o fortalecido el trabajo de los maestros observados; la investigación ofrece un diagnóstico pero brinda la oportunidad de desarrollar un sistema, que promueva la práctica profesional reflexiva a partir de la observación del trabajo docente; la experiencia en sí nos muestra que es valioso conocer a los maestros desde sus referentes contextuales, permite ver lo humano y falibles que son, pero también da la oportunidad de encontrar áreas de oportunidad de crecimiento profesional.

El estudio revela que los maestros tienen una carga cultural, una identidad y una idiosincrasia que los acompaña a lo largo de su trayecto profesional; también permite ver que son sujetos que llevan consigo valores, tradiciones y costumbres producto de su formación y de su arraigo cultural, más allá de maestros, son sujetos sociales expuestos a la influencia de su medio y al desarrollo de un modelo que los envuelve, los atrapa pero les da la oportunidad de volver hacia adentro a través de la reflexión y revisión de sus actos, la investigación arroja resultados de ubicación de su nivel de reflexividad desde unos marcos conceptuales; pero también devela que son sujetos que pueden cambiar para transformarse y transformar su medio social.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTA.

6.1. Conclusiones generales.

La investigación inicia con la intención de revisar los aspectos que rodean a la práctica docente desde un enfoque de la reflexividad; cabe aclarar que para llegar a ese análisis y diagnóstico, fue necesario hacer una revisión de literatura sobre la práctica reflexiva, no se puede hacer práctica reflexiva si no se diagnostica el nivel de reflexividad de los maestros y partir de allí, para formular un sistema basado en los indicadores obtenidos a partir del diagnóstico de la reflexividad; por otra parte no se puede hacer diagnóstico de reflexividad si no se conocen los postulados de la práctica reflexiva que son bastante considerables y que tienen todo un bagaje de experiencias nacionales e internacionales sobre las cuales se puede sostener un marco de referencia muy completo de los resultados, metodologías, y aportes realizados hasta la fecha.

La problemática detectada en sí, entonces fue la irreflexividad de los maestros, por su falta de preparación, desconocimiento de sistemas de análisis de la práctica docente, falta de procesos de reflexión y un último indicador muy importante, falta de trabajo colegiado; el estudio, se enfocó en el análisis de clases para diagnosticar los acercamientos a una práctica profesional reflexiva; la investigación dio un giro de 160 grados cuando en el estado del arte aparecen dos enfoques de esta línea, por un lado la práctica reflexiva y por otro la reflexividad; en la primera, se encuentran sistemas de análisis de enseñanza, mientras que en el otro se presentan modelos de diagnóstico de la reflexividad; debido a esto se elige como línea de investigación la reflexividad, siendo que es la fase inicial para la promoción de la práctica reflexiva desde un proceso lógico de análisis de la enseñanza.

Dentro del manejo de la información revisada y existente se relaciona directamente a la práctica reflexiva con la formación docente inicial incluso como propuesta de formación docente en algunos países; además existen un sinnúmero de investigaciones realizadas en este campo, la mayor parte de ellas con docentes en formación, en el caso de esta investigación se homologó el concepto y se clarificó ya que los alumnos normalistas realizan sus practicas docentes y los docentes en servicio también hacen práctica docente pero en este último se decidió llamarle práctica profesional para hacer una distinción entre docentes en formación y docentes en servicio y para hacer una distinción entre una y otra

denominamos en este nivel a la práctica reflexiva como sinónimo de docencia reflexiva; sin embargo no es algo establecido ni validado, en la misma investigación utilizamos en ocasiones práctica reflexiva de manera inconsciente y por la exigencia de todo un marco conceptual existente sobre el sistema con el uso del término.

En el estado del arte se encontraron a tres teóricos como las figuras más destacadas en este tema; y después a cientos de seguidores que han ido conformando sus propios sistemas de análisis de la enseñanza; pero es imposible al hacer una revisión de teoría, no mencionar a John Dewey como el gran iniciador de los estudios sobre procesos de reflexión, de hecho toda la teoría de la reflexión se encuentra desarrollada en dos de sus libros exclusivamente dedicados a este tema; también es el primero en hablar de los docentes reflexivos e irreflexivos; los primeros como aquellos que trabajan con responsabilidad, honestidad y mente abierta y los segundos aquellos que se dejan llevar por la autoridad, la inercia y la tradición.

Por otra parte se encuentra a Phillip Jackson como aquel estudioso de la práctica docente, de la vida en el aula, de la vida de los maestros y es quien da la pauta para configurar un primer sistema de análisis de la enseñanza y propone las fases de su configuración: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase posactiva, de donde se desprenderían algunos diseños y sistemas pero rescatando estas tres fases importantes; finalmente se menciona a Donald Schön que retoma las fases y configura tres momentos de los profesionales reflexivos, por ello determina el conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Otro aspecto interesante encontrado en el estado del arte es la definición por una parte de los sistemas de análisis de enseñanza donde se encuentra el sistema de Smyth, que es muy similar al de Jackson este último el más completo, se presenta una definición muy completa de su estructura y contenido; por otro lado se encontraron los modelos de análisis de la enseñanza, aquí se retomó el modelo de Larrive, el modelo de Van Manen y el de Moon; incluso de donde se revisaron sus marcos conceptuales para la elaboración de instrumentos que serían aplicados y posteriormente llegar al análisis de los datos.

Es importante aclarar que para diferenciar las propuestas de análisis de la práctica, se decidió establecer a unos como sistemas y a otros como modelos; la diferencia estriba en que los sistemas de análisis promueven el desarrollo de la práctica reflexiva y los modelos diagnostican los niveles de reflexividad de los sujetos, situación que puede aportar un proceso iniciando con el diagnóstico de la

reflexividad para pasar a la promoción de la práctica reflexiva, a partir de los referentes contextuales obtenidos en el diagnóstico.

Con el propósito de contestar las preguntas de investigación, relacionadas a las características de los docentes durante sus clases, los atributos académicos que presentan y los aspectos metodológicos que configuran su práctica profesional, se eligió como marco comparativo a la docencia reflexiva, para lo cual se recurrió a una estrategia de investigación cualitativa que buscó contestar esas preguntas, más allá de medir o destacar procedimientos cuantitativos; el método de estudio fue el estudio de casos seleccionando a dos maestros del Centro de Posgrado con características laborales similares, con quienes se trabajó por espacio de cinco semanas en la observación de clases, situación que resultó una experiencia extraordinaria, ya que los maestros mostraron mucha disposición e interés por el proyecto.

En relación a los datos arrojados se puede concluir que los docentes se distinguen por tener una forma de trabajo similar basada en el acercamiento a una comunidad de cuestionamiento; se ha podido establecer que no consideran las consecuencias de su práctica y que no promueven el trabajo colegiado; adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, que además toman en cuenta el contexto escolar.

Por otra parte sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza no son generalizadas, rescatan constantemente la experiencia de los alumnos y sus acciones no van unidas a compromisos de valor particular;; regularmente los docentes se apoyan en las pruebas de la experiencia y la investigación, recurriendo a autores; en si lo docentes rebasan satisfactoriamente estos niveles inferiores de pre reflexión, racionalidad técnica y escritura descriptiva.

También se pudo constatar que los docentes desarrollan una metodología similar y con el apoyo de estrategias como la interrogación constante; los dos docentes recurren frecuentemente a su experiencia, situación que los ubica acertadamente en un camino correcto; en sus explicaciones hacen el rescate de referentes teóricos de los temas y contenidos que desarrollan; también hacen uso de sus creencias que finalmente son experiencias vividas.

En relación a la utilización de teorías pedagógicas se aprecia que las conocen y las mencionan, pero la realidad es que difícilmente hacen uso de ellas; una fortaleza encontrada es que conocen muy bien a sus alumnos y sus estilos de aprendizaje, por lo que saben cuál es el contexto pedagógico; además saben de la obligación de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y consideran su

participación, aun con sus diferentes características laborales; en conclusión se puede establecer que rebasan los niveles de reflexión superficial, práctico y el de escritura reflexiva con alguna reflexión.

Por otro lado en el tercer nivel, se pudo apreciar el inicio de una gran dificultad para los docentes en cuanto a las exigencias de los indicadores; los dos docentes no hacen un análisis de las metas educativas o de las teorías que subyacen en los enfoques pedagógicos; se aprecia un trabajo de los docentes encaminado a la reflexión de los alumnos y una preparación completa de las clases, existe congruencia entre lo que los docentes explican y lo que hacen, es decir hay articulación entre su teoría y práctica.

Los docentes observados si consideran el impacto de sus prácticas de enseñanza, ya que son cuidadosos de su trabajo, es común que se preocupen por el aprendizaje y el trayecto escolar de los alumnos; en resumen se puede decir que los docentes si bien tienen elementos de este nivel; también se encuentran aspectos que no cumplen en su totalidad; se deduce que están en esa transición hacia el alcance de este nivel que es complejo y de mayor exigencia.

Es necesario resaltar que se requiere de una alta preparación técnica y considerar que esta es una propuesta alternativa, no aquella que define en general al mejor docente; si al docente altamente reflexivo; en el análisis de respuestas, se encontró información cercana a los indicadores pero a través de supuestos, de suposiciones o de probables acercamientos condicionados.

En síntesis las respuestas ofrecieron pocos elementos de análisis por la escasa información relevante, incluso los mismos docentes no aportaron sobre estos indicadores, en el desarrollo de su registro; de los cuatro indicadores no se pudo obtener información altamente relevante; ninguno de los docentes observados presentó las características de este nivel tanto en su oralidad, su discurso, sus acciones y por consecuencia en su escritura, se concluye que los docentes observados no alcanzan o presentan características de los indicadores de este nivel crítico, crítico dos y escritura reflexiva dos.

Las últimas conclusiones son coincidentes con el diagnóstico que se hizo utilizando los registros de escritura de los docentes, donde se ubicaron en el nivel de escritura descriptiva con alguna reflexión; la propuesta es que a partir de estos resultados se diseñe un sistema de análisis de la práctica reflexiva y se promueva, tomando en cuenta el diagnóstico emanado de las respuestas sobre los instrumentos aplicados con el enfoque de la reflexividad y que ese sistema también considere los elementos más importantes de los sistemas revisados durante esta investigación; este puede convertirse en una propuesta alternativa

para la mejora de la práctica profesional e incluso como un excelente referente para ser considerado en la formación inicial de los docentes.

6.2. Propuesta de sistema para el análisis y la reflexión de la práctica docente.

Este último apartado es una aportación personal del autor de esta tesis, que después de revisar diferentes perspectivas, sintetiza y ubica a la práctica reflexiva en una corriente definida por él mismo como alternativa, donde presenta tendencias y corrientes que se han fortalecido a través de la inter y la transdisciplinariedad, es decir al compartir parcelas de investigación de hechos entre dos disciplinas o al surgir nuevos paradigmas para derrumbar otros a través del trabajo transdisciplinario.

Entre esas tendencias se puede citar desde la Didáctica, a la Didáctica Crítica con los mexicanos Porfirio Moran Oviedo y Margarita Pansza; en la Pedagogía se encuentra la Pedagogía Social, la Crítica y Liberadora de Paulo Freire; en la Filosofía, la corriente del Materialismo Dialéctico con Marx y Engels; en la Epistemología la tendencia de la Epistemología Dialéctica de Piaget y Vigotsky; en la Teorías del Aprendizaje, el Aprendizaje Social de Bandura, el Aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el Aprendizaje significativo de Ausbel; finalmente todas ellas han confluído en lo que representa actualmente este movimiento que en educación se ha denominado Práctica Reflexiva; de todo esto trata este apartado.

6.2.1. Fundamentación de la propuesta desde diversas perspectivas.

La práctica reflexiva tiene como elemento fundamental la reflexión pero a la vez el diálogo, sin diálogo no hay reflexión; entonces su primeros supuestos fueron tomados de la dialéctica definida como movimiento de las cosas, el principio es que “todo se mueve”; también se define a la dialéctica como el arte de discutir, los diálogos de Platón son un ejemplo de dialéctica.

El campo de las teorías del aprendizaje se sitúa a finales de la década de los sesentas, donde surge una nueva perspectiva que asegura que el aprendizaje no sólo es el resultado de procesos externos; en esta nueva interpretación, los procesos internos también participan activamente, que aunque no son observables, llegan a controlar y dirigir la conducta; esto es, la acción del sujeto está determinada por sus representaciones: el ser humano es un procesador de la

información que recibe.

Esta corriente que surge es el Cognoscitivismo, que le da cabida a una nueva corriente de interpretación de las formas de aprender y que empieza a divorciarse cada vez más del Conductismo ya que con las nuevas aportaciones del Cognoscitivismo se han dado las bases para la definición de las teorías psicopedagógicas actuales; de esta forma en esta perspectiva según Vázquez (2007) el aprendizaje es un proceso de modificación interna que se produce como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Tiene absolutamente un carácter de internalización por parte del sujeto.

Jean Piaget es uno de los investigadores de inspiración cognitivista ya que sus trabajos, especialmente su Teoría Psicogenética, establece que una conducta, sea motora, perceptiva, memorística o propiamente inteligente, es un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior, con lo cual rescata como conclusión toda la interpretación epistemológica.

En los Modelos didácticos se encuentra a Galindo (2005) que lo define como Modelo Constructivista y le asigna una descripción de los conceptos Piagetianos en todo un apartado; además contempla el Modelo Cognoscitivista; cuando refiere que es la que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo educativo.

Esta posición teórica se presenta también definida en Flores (2005) cuando en su escrito acerca los Modelos pedagógicos y especialmente en la descripción que hace de la perspectiva pedagógica cognitiva que la define como constructivista, y asienta que la meta educativa al interior de este enfoque es establecer que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual; y para ello le asigna un papel al maestro quien debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior; entre los fundadores se puede ver al inspirador de la práctica reflexiva John Dewey y a otros como Piaget y Kolhberg.

Galindo (2005) dice que la construcción del conocimiento debe ser complementado por los marcos conceptuales radicados en las estructuras mentales (experiencias y conocimiento previo); este es uno de los elementos considerados, para iniciar un análisis de clases desde la práctica reflexiva; al respecto este autor asienta "que orientan el proceso de adquisición de los conocimientos, estructuras que son construidas por el propio sujeto al interactuar con los objetos físicos o situaciones sociales. Por tanto, concluye el alumno se le

considera el “constructor de sus propios conocimientos”. (Galindo, 2005:26)

En esta propuesta se observa que el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Su papel consiste en promover una atmosfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza en el niño o en el adolescente; el maestro debe reducir su nivel de autoridad, para que el alumno pueda desarrollar su autonomía en el aprendizaje y así evitar la dependencia moral e intelectual.

En este sentido, los errores de los estudiantes deben ser orientados hacia el descubrimiento de las causas que los originaron; es necesario evitar el uso de la recompensa material, del castigo; en cambio, se requiere de la promoción de los valores morales; estos principios coinciden totalmente cuando revisamos las tareas del docente desde el enfoque de la práctica reflexiva o de los niveles de reflexividad.

Un investigador notable llamado Brunner trabajó con cuestiones relacionadas sobre el aprendizaje por descubrimiento y el currículo para pensar, es un autor que ha aportado elementos para la reflexión de la práctica y la enseñanza; al respecto Flores (2005) describe que “en este enfoque optimista según Brunner pretende asegurar que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar de cada ciencia, como en un aprendizaje por descubrimiento”. (Flores, 2005:47)

Otro autor que no se puede dejar de mencionar por sus valiosos aportes sobre el concepto de aprendizaje significativo o de asimilación es David P. Ausubel que al igual que el anterior es muy nombrado en artículos de investigación educativa; así como buscado por los maestros como alternativa para mejorar la práctica docente; en sus escritos se encuentran apartados donde resalta que los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido; elementos importantes que ha retomado la práctica reflexiva cuando se llevan a cabo análisis de enseñanza.

Estas corrientes de aprendizaje inspiran a la práctica reflexiva en cuanto al papel del maestro que propone se convierta en una persona capaz de idear, programar y organizar permanentemente múltiples experiencias de aprendizaje que resulten significativas para los alumnos, utilizando estrategias que por descubrimiento vayan enriqueciendo las vivencias estudiantiles, para aprender a pensar y aprender a aprender; de ahí que el profesor debe permitir a los estudiantes pensar, explorar, experimentar, solucionar problemas, reflexionar, y ha de

proporcionarles continuamente retroalimentación.

Por otra parte en los supuestos de la práctica reflexiva se encuentra una interrelación didáctico-curricular entre la Didáctica Crítica y el Modelo Contextual curricular, respectivamente, ya que en la corriente Didáctica Crítica defensora de un enfoque epistemológico constructivista asienta que el profesor y el alumno comparten intereses comunes y son capaces de construir el conocimiento juntos, en una concepción más abierta y flexible; y precisamente el Modelo Contextual curricular es el que toma en cuenta las finalidades y posibilita que el docente aplicando los principios pedagógicos y didácticos realice los ajustes de acuerdo con la realidad social e individual del alumno, como lo proponen los autores cuando definen los niveles de reflexividad, específicamente en los niveles de mayor grado.

El modelo contextual curricular además reconoce la responsabilidad del docente como orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí el modelo aporta desde el papel del maestro en el movimiento de la práctica reflexiva ya que el docente es capaz de aprender durante la práctica; el docente “aprende” conjuntamente con el alumno; no porque desconozca el contenido, sino que él mismo debe ser autocrítico de su enseñanza y a su vez, el contenido debe ser recreado críticamente por el docente; docente y alumno interactúan de modo creador en una realidad psicosocial donde interactúan con un grupo, en un momento histórico social determinado; en este modelo contextual se introduce un metamensaje el alumno debe “aprender a aprender”.

Se puede concluir diciendo que precisamente en estas circunstancias es posible apreciar la increíble relación entre la propuesta de la práctica reflexiva y los supuestos de la corriente crítica alternativa, donde se propone al docente centrar su atención en el aprendizaje, incluso la tendencia, arrincona al profesor en una perspectiva de meta-aprendizaje donde es capaz de revisar su propio aprendizaje y aprender cómo enseñar a partir de la revisión de sus aciertos y errores; además debe advertir cuándo y cómo aprenden mejor sus alumnos, bajo qué condiciones y en qué circunstancias, esto es aprender a enseñar y aprender a aprender desde la práctica, ya la didáctica crítica se encarga de explicar esto como un modelo didáctico alternativo de la mejora de la práctica docente.

6.2.2. Introducción a la propuesta de un sistema de análisis de la enseñanza.

El trabajo que aquí se presenta es una propuesta que tiene sus fundamentos en la revisión teórica de autores que se mencionaron sobre las perspectivas educativas; en especial de otros que por años se han dedicado a la observación, la interpretación y el análisis de la práctica profesional, específicamente en el campo de la Didáctica, es importante mencionar a los autores que le dan sentido a la propuesta: John Dewey, Phillip Jackson y Donald Shön, ellos son los teóricos más destacados que han efectuado aportes en el campo de la educación, específicamente en el análisis y la reflexión de la práctica docente; precisamente con sus fundamentos didácticos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos y epistemológicos le dan sentido a esta propuesta.

La propuesta está dirigida hacia el análisis y la reconstrucción de la enseñanza a partir de la aplicación de tres momentos de análisis del trabajo docente con un fin determinado: reconstruir las sesiones de clase en un sistema que abarca tres momentos trascendentales en el trabajo del maestro.

El sistema se inicia con la presentación de un cuestionario que se deriva del reconocimiento de los elementos presentes en la planeación y para ello se ubica esta parte del proceso inicial como fase predictiva; además, por las acciones sustantivas que le corresponden se le ha designado descriptiva-narrativa, ya que los requerimientos en este momento no van más allá de la narración y descripción de la planeación.

En un segundo momento se presenta otro cuestionario que responde a la fase interactiva, donde en un nivel más complejo obliga al análisis y síntesis de todo lo ocurrido durante el desarrollo de la clase, para ello se presentan indicadores que es importante tomar en cuenta a la hora de realizar las interpretaciones de los hechos ocurridos, y es necesario justificar los porqués, de ahí la denominación analítica-evaluativa, ya que recurre a los inconvenientes presentados durante la clase; esta fase se complementa con indicadores tomados del modelo de Larrive.

Esos indicadores, sin duda nos darán elementos para el tercer momento de evaluación integral y reconstrucción de la práctica docente, donde tenemos que revisar todo el proceso de forma retroactiva por ello se ponen en juego habilidades aún de mayor complejidad, como son la crítica, la reflexión y la reconstrucción de la práctica docente imaginaria, es decir, el desarrollo de una práctica reflexiva y crítica constructiva.

Es así como después de analizar la teoría, se encuentra y deduce que las ideas y las acciones y las cosas desde el punto de vista dialéctico cambian constantemente y se modifican, incluso se tiene la posibilidad de que sean

reelaboradas por la misma persona, algunos teóricos del tema como Dewey y Shön le llaman *proceso reflexivo*.

En nuestro caso sería práctica profesional reflexiva; esto significa según Flores (2012) que:

Un ser humano, y en específico un docente, es capaz de evaluar su propio accionar y cambiar, construir, virar, ir hacia otra parte con un sinfín de alternativas, es decir, a partir de su práctica puede ganar experiencia para perfeccionar su trabajo; sin embargo, también puede permanecer en un continuum o equivocarse sin realizar ajustes; la posición del autor es que apoyándose en los teóricos de la reconstrucción y en el plano de que es posible hacer mejoras a nuestro trabajo de forma cualitativa, especialmente si vamos a los procesos, esto significaría no trabajar en busca de la linealidad o cantidad sino trabajar con intervalos de reflexión, de evaluación y de reconstrucción. (Flores, 2012:3)

La práctica profesional no se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de resultados; Zabala (1988) refiere su explicación a una perspectiva dinámica y donde existen tres momentos que permanecen estrechamente vinculados, estos son la planificación, la aplicación y la evaluación.

Con lo anterior podemos entonces ubicar y contextualizar a la *reconstrucción* como un momento postactivo, en otras palabras retroactivo porque regresa a revisar el origen y el momento evaluativo, porque está en constante revisión y mejora, ya que forma parte de un ciclo que voltea a la parte preactiva de planeación y observa la fase interactiva de aplicación y desarrollo de donde obtiene los insumos para analizar y mejorar la práctica de manera permanente.

Escudero (1997) propone un esquema en donde expone la reconstrucción, revisión y resituar el pasado enmarcado de concepciones y prácticas habituales al tiempo que hacer lo mismo con el presente, lleno de desequilibrio, conflicto y reestructuración para generar nuevas configuraciones del futuro donde se visualizan las imágenes de la práctica.

6.2.3. La propuesta de sistema de análisis de la enseñanza.

Desde esas concepciones anteriormente revisadas, se consideran tres momentos en la reconstrucción de la práctica docente, pero se vinculan directamente al desarrollo del pensamiento del propio reconstructor, quien de una manera seria, debe iniciar con la descripción y narración de los hechos, es decir, presentar la

realidad tal como es, sin alterarla y sin omitir juicios de valor, intentando ser objetivo e imparcial mostrando noblemente lo que se pretendió hacer en la planeación; para ello se describen las fases y se proponen indicadores de cada fase:

Fase preactiva: Aplicación del pensamiento descriptivo-narrativo.

(Descripción de la planeación de la clase).

En este primer momento, la actividad consiste en describir los aspectos considerados para el desarrollo de la planeación; debido a esto es necesario establecer las categorías que serán motivo de descripción en esta primera fase descriptiva-narrativa, es importante mencionar que algunas de ellas serán consideradas para el análisis en la segunda fase correspondiente al desarrollo de la sesión:

- Contextualización de la planeación y caracterización del grupo:
 - a).- Condiciones del grupo.
 - b).- Niveles de desarrollo de los alumnos.
 - c).- Estilos de aprendizaje.
 - d).- Procesos de adquisición del conocimiento.
- Presentación de propósitos, y exposición del enfoque.
- Presentación de contenidos y actividades de aprendizaje.
- Distribución de tiempos y designación de espacios.
- Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación sugerida.
- Recursos didácticos y materiales de enseñanza propuestos.

Una forma de clarificar los indicadores para hacerlos manejables u operativos y poder obtener los textos es a través de preguntas; la siguiente es una propuesta de cuestionario guía elaborado para esta fase y que pueden utilizar los que asesoran y promueven el sistema de práctica reflexiva. (directores, supervisores, jefes de área), o el equipo encargado del proyecto institucional de práctica reflexiva.

¿Qué aspectos consideraste para contextualizar tu planeación y cómo se aprecian en la secuencia de tus actividades?

¿Cómo previste en tu planeación la adaptación de tus actividades al ritmo de aprendizaje de los alumnos que de antemano conoces?

¿Cómo relacionas los estilos de aprendizaje de tus alumnos en la planeación?

¿Qué consideraste en relación al proceso de adquisición del conocimiento de los alumnos y en específico acerca del contenido a tratar?

¿Qué aspectos tomaste en cuenta para planear y organizar tu grupo antes de iniciar la clase y qué actividad planeaste?

¿Qué importancia le das en la planeación a las relaciones A-A A-M (alumno-alumno, alumno-maestro), y cómo lo especificaste en tu planeación?

¿Cuál es el modelo teórico-didáctico que utilizarás en la sesión?

¿Cuáles son los objetivos literales del contenido de la sesión?

¿Qué elementos tomaste en cuenta al plantear tus objetivos?

¿Qué actividades previste en tu planeación para el desarrollo del enfoque?

¿Qué actividades diseñaste para comprender y explicar con seguridad el contenido de la clase?

¿Qué criterios utilizas para la organización de tus actividades respecto del contenido?

¿Qué tomaste en cuenta para distribuir tiempos a las actividades y cómo consideraste los espacios?

¿Qué recursos didácticos previste y a qué criterios recurriste para su selección?

¿Qué consideraste para seleccionar tus estrategias de enseñanza-aprendizaje y cuáles utilizaste?

¿Qué aspectos tomaste en cuenta para planear tu proceso de evaluación y qué actividades planeaste para desarrollarla?

Fase interactiva: Aplicación del pensamiento analítico-sintético.

(Análisis, evaluación y síntesis del desarrollo de la sesión).

Este segundo momento obliga a llevar a cabo procesos de análisis y síntesis, discriminando aspectos positivos y negativos intervinientes durante el desarrollo

de la sesión; si bien es cierto que no podemos dejar de lado algunas categorías indicadas en la fase preactiva, también es útil enriquecer el análisis de esta fase que precisamente es considerada como analítica-evaluativa, y por ello se recurre a un constante proceso de evaluación a través del contraste de categorías en cuanto a oportuno y/o innecesario, acierto y/o desacierto, pertinente o no pertinente; en fin tomando varios juicios de valor recurriendo al contravalor de la propia categoría, es decir, evaluar y analizar el aspecto desde sus dos ópticas, tanto el positivo como el negativo:

- Organización del grupo.
- Procesos de apropiación del conocimiento.
 - a).-Conocimientos previos necesarios del tema o contenido.
 - b).-Formulación de hipótesis acerca del conocimiento.
 - C.-Establecimiento de las relaciones entre conocimientos previos y nuevos.
 - d).-Generación de nuevos conocimientos.
 - e).-Confrontación de hipótesis (A-A)
- Empleo de habilidades de comunicación con los alumnos.
- Atención y conducción del grupo.
- Desarrollo de los propósitos, y aplicación del enfoque.
- Desarrollo y dominio de contenidos.
- Utilización de estrategias didácticas.
- Formas de evaluación.
- Uso de recursos didácticos y materiales de enseñanza.

A continuación se presentan una serie de preguntas que pueden incluso ayudar a redactar la reconstrucción de una sesión, el propósito es utilizar este cuestionario como guion de observación durante la fase interactiva; en todas las respuestas se sugiere que se conteste justificando el porqué de la valoración, sea positiva o negativa.

¿En qué situaciones el maestro responde a preguntas de los alumnos de forma automática y rutinaria; es decir sin análisis previo?

¿Qué evidencias observa en el maestro acerca de que se centra en estrategias y métodos, para alcanzar objetivos determinados?

¿Puede explicar si durante la sesión el maestro reflexiona sobre las metas de la educación; o hace mención de enfoques pedagógicos?

¿Puede explicar cómo el maestro realiza la adaptación de su enseñanza a las necesidades de los estudiantes?

¿Con que elementos puede describir que el maestro da explicaciones generalizadas y se basa en sus creencias sin recurrir a fundamentos de la teoría o la investigación?

¿Puede explicar si durante sus prácticas de enseñanza el maestro realiza ajustes de manera que puede mejorar las actividades de aprendizaje?

¿Puedes describir si el maestro en el desarrollo de sus clases relaciona la situación didáctica recurriendo a teóricos o investigaciones educativas?

¿Puede explicar si el docente intenta conectar su práctica con los ideales democráticos?

¿Puede describir si el docente se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones?

Fase posactiva: Aplicación del pensamiento reflexivo y crítico-constructivo

(Evaluación de procesos entre pertinencia de la planeación y los aciertos/desaciertos mostrados en la sesión desarrollada).

En este momento es necesario reflexionar sobre aspectos a consolidar, aspectos a cambiar y aspectos a criticar, replantear y/o reconstruir:

- Propósitos y necesidades de los alumnos.
- Enfoque y contenidos.
- Actividades.
- Espacios y tiempos.
- Recursos didácticos.
- Evaluación.
- Actitudes y personalidad.

El siguiente puede ser un guion de análisis que se utilizaría al final de la sesión con el propósito de hacer reflexiones sobre el desarrollo de la clase y que serviría como retroalimentación del proceso, se sugiere que nuevamente participe el equipo constituido para tal fin.

Si realizaste ajustes en el momento de desarrollo de la clase. ¿Qué circunstancias positivas o adversas te llevaron a modificar las actividades planeadas durante la clase?

- ¿Qué resultados te arrojó el haber modificado tus actividades durante la clase?
- ¿Cómo evalúas los espacios y los tiempos utilizados?
- ¿Fueron realmente aprovechados los espacios y tiempos establecidos?
- ¿Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas fueron acertadas, o no ayudaron a mantener la atención de los alumnos?
- ¿La postura que adoptaron tú y los alumnos durante la clase fue acertada o consideras que fue desacertada?
- ¿Cómo influyó tu postura en el comportamiento de los alumnos?
- ¿Cómo influyó la postura de los alumnos en tu desenvolvimiento?
- ¿Las actitudes que se observaron en los alumnos fueron propositivas o negativas hacia el trabajo?
- ¿Cómo influyeron las actitudes de los alumnos en el desarrollo de las actividades?
- ¿Los recursos didácticos utilizados durante la clase fueron oportunos o innecesarios?
- ¿Qué impacto tuvieron los recursos didácticos empleados?
- ¿Las actividades realizadas, marcaron con claridad o no precisaron los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la clase?
- Si se desarrollaron actividades de fortalecimiento para la apropiación del conocimiento en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. ¿Qué procesos de aprendizaje se observaron y cómo evaluarías su pertinencia?
- ¿Las actividades planteadas en los tres momentos ayudaron a alcanzar el propósito de la clase?
- ¿Se logró cumplir el propósito planteado?
- ¿Las actividades que planteaste llevaron una secuencia congruente a las características del grupo?
- ¿Las acciones que tomaste ante los imprevistos les dieron solución?
- ¿Fue suficiente el dominio del contenido?
- ¿Las formas de evaluar te dejaron satisfacción o insatisfacción en cuanto al alcance del enfoque y cumplimiento de los propósitos?

¿Qué actividades planeaste para la evaluación y a qué resultados llegaste?

Tomando como referencia el análisis de la sesión, ¿cómo consideras que fue tu desempeño?

Algunas reflexiones generales para el análisis y revisión del proceso de cada sesión de clase son las siguientes:

En su planeación:

Articuló los niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje con el desarrollo de contenidos.

Articuló el propósito con el enfoque y contenidos.

Presentó una evaluación acorde al propósito que planteó.

En el desarrollo de su sesión:

Organizó al grupo considerando el propósito.

Desarrolló una sesión de acuerdo a los momentos de inicio, desarrollo y cierre.

Desarrolló una evaluación acorde al propósito que planteó.

Posterior al desarrollo de su sesión:

Recibió orientaciones y sugerencias de su práctica.

Coincidieron las observaciones con su análisis.

Modificó algunos aspectos en sus planeaciones posteriores.

A continuación se proponen algunos indicadores para desarrollar el texto que permite complementar el tercer momento correspondiente a la fase reflexiva y crítica constructiva; es importante tomar en cuenta los momentos de planeación y desarrollo ya que ahora tienen un tratamiento metodológico más profundo con respecto a las primeras fases; se recomienda reflexionar sobre los resultados de la

actividades previstas en la fase preactiva, la evaluación de las acciones desarrolladas y los resultados obtenidos en la fase interactiva y a partir de ello reconstruir con nuevas opciones el proceso de práctica docente para mejorar el presente y prever el futuro.

6.2.4.- Propuesta para la reconstrucción de una sesión de clase.

Reflexión:

Observa los resultados positivos de tu clase y reflexiona sobre las ventajas obtenidas en el aprendizaje de los alumnos; si tus resultados no fueron los esperados, reflexiona si tomaste en cuenta o no las condiciones del grupo, los niveles de desarrollo, los estilos de aprendizaje y las formas de apropiación del conocimiento.

Reconstrucción.

Elabora un texto con tus reflexiones donde establezcas:

¿Qué harías para mejorar los propósitos planteados y qué elementos modificarías para alcanzarlos durante la clase?

Reflexión:

Revisa si modificaste tus actividades durante la clase, observa los resultados y reflexiona sobre los ajustes que propusiste, de no estar conforme con lo realizado desarrolla un escrito donde contestes lo siguiente:

Reconstrucción:

¿Cómo se podría reconstruir tu secuencia exponiendo tu nueva propuesta de actividades?

Reflexión:

Revisa si la evaluación que utilizaste te llevó a promover el enfoque y si tu selección de contenidos fue apropiada para el desarrollo de la temática.

Reconstrucción:

Si tus resultados muestran que no alcanzaron el enfoque, describe ¿qué actividades cambiarías para desarrollarlo?

Si tu selección de contenidos no fue apropiada escribe: ¿cuáles cambiarías y por qué otros los sustituirías?

Reflexión.

Reflexiona si la atención e interés de los alumnos en tu clase fue negativa o positiva.

Reconstrucción:

Si tus alumnos no pusieron atención o no mostraron interés, explica: ¿qué cosas deberías cambiar?, ¿a qué estrategias recurrir y cómo reconstruir tus estrategias?

Reflexión.

Si tus espacios designados y tiempos asignados a la realización y distribución de actividades no tuvo un buen resultado, expresa un texto donde definas:

Reconstrucción.

¿Cómo se podrían redistribuir los espacios y los tiempos?, reflexionando sobre su probable impacto, es decir, menciona: ¿en qué aspectos ayudaría propositivamente?

Reflexión.

De haber valorado que tus recursos didácticos no fueron oportunos ni necesarios, y además percibiste que no impactaron en el desarrollo de tus actividades, tomando en cuenta tus propósitos, condiciones del grupo, niveles de desarrollo de los alumnos, estilos de aprendizaje, el enfoque de la asignatura y las formas de apropiación del conocimiento, establece un escrito en el que consideres:

Reconstrucción.

¿Qué nuevos recursos propondrías para esta clase y reflexiona sobre el impacto que podrían tener?, además define ¿cómo reconstruirías algunas actividades para la evaluación considerando el enfoque?

Reflexión.

Si los resultados mostraron que la evaluación propuesta en tu clase no ayudó a alcanzar los propósitos planteados, el enfoque quedó a un lado y además no te sirvió para mostrar evidencias de aprendizaje de los alumnos; reflexiona sobre tus actividades de evaluación escribiendo:

Reconstrucción.

¿Qué aspectos cambiarías de la evaluación y qué actividades replantarías?; por otra parte, explica ¿cómo ayudarían a superar lo obtenido durante el proceso? y ¿cómo facilitarían el aprendizaje de los alumnos?

Reflexión.

Si la postura y actitudes de los alumnos y/o de tu persona fueron desfavorables hacia el trabajo durante la clase, realiza una crítica fuerte de tu desempeño identificando tus debilidades, pero también reflexiona sobre tus virtudes y rescata tus fortalezas; discute la posibilidad de mejorarlo, realiza un listado de cosas a mejorar con nuevas actitudes y ubica:

Reconstrucción.

¿En qué momentos debes actuar e intenta definir el escenario posible del/la docente exitoso/exitosa que deseas ser?

Este sistema, es una propuesta que en sí misma permite su análisis, crítica y evaluación e invita a su reconstrucción creativa; de esta forma está abierta a recibir aportes y adaptaciones y de ninguna forma se cierra a un trabajo terminado ya que de hacerlo estaría en una lógica contraria al fundamento y origen que propugna.

ANEXO 1
GUIONES DE OBSERVACIÓN.



Instrumento: Guion de observación 1.

Viernes 15 de abril de 2016



Aplican: Docentes que presencian la clase del maestro y que conforman el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto al nivel de reflexividad.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente observar la clase del maestro y durante o al terminar la sesión llenar el guion y entregarlo al responsable del proyecto.

¿En qué situaciones el maestro responde a preguntas de los alumnos de forma automática y rutinaria; es decir sin análisis previo?

¿Qué evidencias observa en el maestro acerca de que se centra en estrategias y métodos, para alcanzar objetivos determinados?

¿Puede explicar si durante la sesión el maestro reflexiona sobre las metas de la educación; o hace mención de enfoques pedagógicos?

¿Puede explicar si el maestro reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes?

Metodología: (Observación de pares).

Autora de la teoría: (Bárbara Larrivee)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guion de observación 2.

Viernes 22 de abril de 2016



Aplican: Docentes que presencian la clase del maestro y que conforman el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a un nivel de reflexividad.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente observar la clase del maestro y durante o al terminar la sesión llenar el guion entregarlo al responsable del proyecto.

¿Puede explicar cómo el maestro realiza la adaptación de su enseñanza a las necesidades de los estudiantes?

¿Cómo puede explicar que las creencias y posiciones de la práctica de enseñanza del maestro son compatibles con la evidencia de su experiencia profesional?

¿Puede describir los momentos en que el docente reflexiona entre los principios teóricos y la práctica de su enseñanza?

¿Puede explicar si el docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre su acción educativa?

Metodología: (Observación de pares).

Autora de la teoría: (Bárbara Larrivee)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guion de observación 3.

Viernes 29 de abril de 2016



Aplican: Docentes que presencian la clase del maestro y que conforman el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente observar la clase del maestro y durante o al terminar la sesión llenar el guion y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Con qué elementos puede describir que el maestro da explicaciones generalizadas y se basa en sus creencias sin recurrir a fundamentos de la teoría o la investigación?

¿Qué elementos puede considerar para asegurar que en su práctica de enseñanza el maestro toma en cuenta las teorías pedagógicas?

¿Puede explicar si el maestro se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases?

¿Puede explicar si el maestro reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas?

Metodología: (Observación de pares).

Autora de la teoría: (Bárbara Larrivee)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guion de observación 4.

Viernes 6 de mayo de 2016



Aplican: Docentes que presencian la clase del maestro y que conforman el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente observar la clase del maestro y durante o al terminar la sesión llenar el guion y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Puede describir si el maestro toma en cuenta el contexto escolar en que desarrolla su práctica de enseñanza?

¿Puede explicar si el objetivo del maestro es la mejora continua de la práctica e intenta alcanzar el aprendizaje de todos sus estudiantes?

¿Puede explicar si el docente intenta conectar su práctica con los ideales democráticos?

¿Puede describir si el docente se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones?

Metodología: (Observación de pares).

Autora de la teoría: (Bárbara Larrivee)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guion de observación 5.

Viernes 13 de mayo de 2016



Aplican: Docentes que presencian la clase del maestro y que conforman el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente observar la clase del maestro y durante o al terminar la sesión llenar la presente guion y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Puede describir si el maestro en el desarrollo de sus clases relaciona la situación didáctica recurriendo a teóricos o investigaciones educativas?

¿Puede explicar cómo el docente reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes?

¿Puede describir si el docente practica valores éticos y morales en sus acciones educativas?

¿Puede explicar si el docente reflexiona sobre el valor social del conocimiento desde una mirada autocrítica?

Metodología: (Observación de pares).

Autora de la teoría: (Bárbara Larrivee)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.

ANEXO 2
GUÍAS DE ENTREVISTAS



Instrumento: Guía de entrevista No 1

Viernes 15 de abril de 2016



Aplican: Maestros que presencian la clase, a docentes-alumnos y que colaboran en el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente entrevistar a dos alumnos-docentes al terminar la sesión, transcribir el contenido y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Qué piensas acerca de que el maestro cuando toma decisiones en el aula, considera o no las consecuencias educativas que estas tendrán en sus alumnos?

¿Cómo explicas que el maestro se esfuerza por alcanzar el cumplimiento de sus objetivos?

¿Puedes explicar si el maestro toma en cuenta criterios morales y éticos sobre su acción educativa?

Metodología: (Entrevista directa).

Autor de la teoría: (Max Van Manen)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guía de entrevista No 2.

Viernes 22 de abril de 2016



Aplican: Maestros que presencian la clase, a docentes-alumnos y que colaboran en el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente entrevistar a dos alumnos-docentes al terminar la sesión, transcribir el contenido y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Cómo puedes ejemplificar que el maestro durante sus clases ha previsto tomar en cuenta el contexto del aula, la comunidad o la sociedad?

¿Cómo explicas que el maestro durante su clase, para orientar su práctica se preocupa por analizar y clarificar sus creencias, juicios y significados?

¿Puedes explicar si el maestro en sus reflexiones sobre su práctica considera un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad?

Metodología: (Entrevista directa).

Autor de la teoría: (Max Van Manen)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guía de entrevista No 3.

Viernes 29 de abril de 2016



Aplican: Maestros que presencian la clase, a docentes-alumnos y que colaboran en el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente entrevistar a dos alumnos-docentes al terminar la sesión, transcribir el contenido y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Cómo explicas que el maestro durante sus clases intenta reflexionar sobre su toma de decisiones?

¿Cómo puedes explicar que el maestro tiene dominio de los contenidos?

¿Qué evidencias pedagógicas puedes mencionar acerca de la reflexión del maestro durante sus clases?

Metodología: (Entrevista directa).

Autor de la teoría: (Max Van Manen)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Guía de entrevista No 4.

Viernes 6 de mayo de 2016



Aplican: Maestros que presencian la clase, a docentes-alumnos y que colaboran en el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente entrevistar a dos alumnos-docentes al terminar la sesión, transcribir el contenido y entregarlo al responsable del proyecto.

¿PuedeS ejemplificar cómo el maestro aplica eficazmente el conocimiento durante sus clases?

¿Puedes explicar si el maestro durante sus clases está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales?

Metodología: (Entrevista directa).

Autor de la teoría: (Max Van Manen)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez



Instrumento: Guía de entrevista No 5.

Viernes 13 de mayo de 2016



Aplican: Maestros que presencian la clase, a docentes-alumnos y que colaboran en el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Identificar qué características destacan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE durante el desarrollo de sus clases con respecto a una práctica reflexiva.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente entrevistar a dos alumnos-docentes al terminar la sesión, transcribir el contenido y entregarlo al responsable del proyecto.

¿Puedes explicar cómo el maestro se enfoca en el análisis de los comportamientos de los alumnos?

¿Qué ejemplos puedes explicar acerca de la reflexión que el maestro hace sobre el valor o la importancia del conocimiento?

Metodología: (Entrevista directa).

Autor de la teoría: (Max Van Manen)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA DIRECTA
(Caracterización de los sujetos).



Instrumento: Guía de entrevista directa.

Caracterización de los sujetos

Viernes 13 de mayo de 2016



Aplica: Maestro responsable del proyecto doctoral.

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Entrevistar a dos docentes del Centro de Posgrado del BINE para caracterizar su trayecto profesional.

1.- ¿Cómo aprendiste a planear y que elementos consideraba tu planeación?

2.- ¿Cuál es tu mejor experiencia sobre la preparación de clases; qué recuerdas como maestro de primaria?

3.- ¿Qué métodos de los que aprendiste fueron más significativos en tu enseñanza profesional?

4.- ¿Qué aspectos recuerdas que eran los primordiales durante el desarrollo de una clase?

5.- ¿Qué teóricos estudiados en tu maestría que han influido hasta la fecha en tus clases?

6.- ¿Qué tan importantes eran los objetivos de tus clases?

7.- ¿Qué considerabas de las necesidades de tus estudiantes?

8.- ¿Cómo influía el contexto en el desarrollo de tus clases?

9.- ¿En el contexto de la maestría cuáles son las estrategias didácticas, métodos y en qué modelo teórico insertas tu práctica docente?

10.- ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza?

11.- ¿Qué responsabilidad tienes como docente a nivel maestría?

12.- ¿Hasta qué grado promueves una enseñanza basada en lo ético y lo moral?

13.- ¿Cuáles son tus características y virtudes para desarrollar un ambiente democrático en el aula?

14.- ¿Cuál es tu modelo ideal de enseñanza?

15.- ¿Estas consciente que existe una organización social que promueves con tus alumnos cuando los organizas?

16.- ¿Qué opinas de que tu función profesional como maestro, conlleva a un alto sentido social?

ANEXO 4

REGISTROS DE AUTOANÁLISIS



Instrumento: Registro de información 1.

Autoanálisis de clase.

Viernes 15 de abril de 2016



Guía para la redacción del registro de autoanálisis de clase del maestro y que aplicará el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Analizar los textos que desarrollan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente redactar un texto con los indicadores que se le proporcionan y de acuerdo a lo que usted haya desarrollado durante su clase.

PRIMERA SESIÓN.

Redactar un texto máximo de una cuartilla en relación a:

- Formas de lograr una enseñanza adaptada a las necesidades de los estudiantes.
- Aplicación de una teoría educativa y técnicas que desarrolló durante la clase.

Metodología: (Análisis de registro).

Autora de la teoría: (Jennifer A Moon)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.

Instrumento: Registro de información 2.



Autoanálisis de clase.

Viernes 22 de abril de 2016



Guía para la redacción del registro de autoanálisis de clase del maestro y que aplicará el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Analizar los textos que desarrollan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente redactar un texto con los indicadores que se le proporcionan y de acuerdo a lo que usted haya desarrollado durante su clase.

SEGUNDA SESIÓN.

Redactar un texto máximo de una cuartilla en relación a:

- En su práctica de enseñanza toma en cuenta teorías pedagógicas
- Esfuerzo por alcanzar objetivos de la clase.

Metodología: (Análisis de registro).

Autora de la teoría: (Jennifer A Moon)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.

Instrumento: Registro de información 3.



Autoanálisis de clase.

Viernes 29 de abril de 2016



Guía para la redacción del autoanálisis de clase del maestro y que aplicará el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Analizar los textos que desarrollan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente redactar un texto con los indicadores que se le proporcionan y de acuerdo a lo que usted haya desarrollado durante su clase.

TERCERA SESIÓN.

Redactar un texto máximo de una cuartilla en relación a:

- Relación entre la situación didáctica y teóricos o investigaciones educativas.
- Reflexión en clase guiada por un marco conceptual pedagógico.

Metodología: (Análisis de registro).

Autora de la teoría: (Jennifer A Moon)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Registro de información 4.

Autoanálisis de clase.

Viernes 6 de mayo de 2016



Guía para la redacción del registro de autoanálisis de la clase del maestro y que aplicará el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Analizar los textos que desarrollan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente redactar un texto con los indicadores que se le proporcionan y de acuerdo a lo que usted haya desarrollado durante su clase.

CUARTA SESIÓN:

Redactar un texto máximo de una cuartilla en relación a:

- Realización de ajustes durante la clase para mejorar el aprendizaje.
- actividades para mejorar continuamente su clase y lograr el alcance del aprendizaje de todos los estudiantes.

Metodología: (Análisis de registro).

Autora de la teoría: (Jennifer A Moon)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.



Instrumento: Registro de información 5.

Autoanálisis de clase.

Viernes 13 de mayo de 2016



Guía para la redacción del registro de autoanálisis de clase del maestro y que aplicará el equipo del proyecto de investigación doctoral:

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIVIDAD.

Objetivo.- Analizar los textos que desarrollan dos docentes del Centro de Posgrado del BINE.

Indicaciones: Estimado maestro se le solicita atentamente redactar un texto con los indicadores que se lo proporcionan y de acuerdo a lo que usted haya desarrollado durante su clase.

QUINTA SESIÓN.

Redactar un texto máximo de una cuartilla en relación a:

- Explicación de sus formas de pensar y actividades en relación a sus criterios morales y éticos sobre su acción educativa.
- Atención a cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases.

Metodología: (Análisis de registro).

Autor de la teoría: (Jennifer A Moon)

Diseño del instrumento: Fernando Flores Vázquez.

ANEXO 5
INSTRUMENTO: FILTRO DE
INFORMACIÓN

El objetivo de elaborar esta tabla fue para rescatar la información más importante; revisar la información que medianamente pudiera aportar algunos elementos y finalmente para funcionar como un filtro y desechar las respuestas de poca importancia o sin elementos de análisis; más adelante se presenta en la misma tabla el filtro de las respuestas seleccionadas y las desechadas.

Elementos de confiabilidad:

A.- Alta importancia.

B.- Mediana importancia.

C.- Poca importancia.

La respuesta es válida si cuenta con los primeros dos rubros (A) y (B) que tienen elementos de importancia para la interpretación de resultados; la tercera opción (C) de respuestas no será considerada.

La información escrita u oral de los instrumentos debe tener básicamente los siguientes elementos:	(A) La información es importante, relevante para ser considerada	(B) La información da elementos que pueden considerarse.	(C) Sólo menciona la información, pero sin análisis o es información irrelevante	clave
Las respuestas de los maestros son automáticas y rutinarias, es decir no tienen fundamentos/ No evalúan las consecuencias de su práctica, no les interesa si afecta a sus estudiantes con sus actitudes.	E2-1,E2-2	E2-3,E1-2	E1-3	PR1 RT1
Se centran en métodos para alcanzar objetivos; es decir, sus actividades y estrategias y evaluación, se	E3-1	E3-2 E3-3 E4-1	E4-2 E4-3	RS1 RP1

encaminan hacia el cumplimiento de objetivos/Se enfocan en el cumplimiento de los objetivos de la clase; lo que hacen tiene un sentido en toda la clase.				
Mencionan a dónde quieren llegar con el curso, reflexionan sobre la importancia de las teorías y enfoques pedagógicos; es decir explican que teorías y enfoque conocen y como son importantes para el aprendizaje/ Reflexionan sobre las implicaciones morales y éticas de su enseñanza; justifican su compromiso moral y ético, se muestran honestos, sinceros y responsables con los alumnos y su enseñanza.				RP1 RC1 RC1
La información menciona que los maestros no adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, es decir que no preguntan sobre su trabajo, la comprensión de las actividades, o la dificultad para realizar los trabajos/ No toman en cuenta el contexto escolar, no se refieren al nivel y lugar donde trabajan los alumnos	E5-2 E6-1	E6-3	E5-1 E5-3 E6-2	PR1 RT2
Reflexionan entre los principios teóricos y la práctica de enseñanza; es decir justifican su trabajo con una teoría que defienden/los profesores están preocupados por	E7-3 E8-2	E7-1 E8-3	E7-2 E8-1	RS2 RP2

<p>analizar y clarificar las experiencias y las creencias para orientar su práctica; retoman los comentarios de sus alumnos, lo que ellos piensan y rescatan su experiencia y saberes para contextualizar su práctica.</p>				
<p>Los docentes se preocupan por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases; es decir toman en cuenta a todos los alumnos, les interesa la inclusión, tratan a todos por igual y pretenden que todos aprendan/ La reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad; reflexionan sobre el papel que juega el Estado, la SEP, la escuela y los directivos en la consecución de los objetivos de la educación.</p>	E9-3 E10-1	E9-1	E9-2 E10-2 E10-3	RP2 RC2 RC2
<p>Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas; es decir el texto menciona que los maestros siempre actúan igual en todos los casos y mantienen una posición de sus razones con sentido común sin fundamentos/ La acción de los docentes van unidas a compromisos de valor particular; solo muestran interés en lo que hacen mostrando cierto protagonismo, imponiendo sus razones y no permiten cambios o sugerencias en sus actividades.</p>	E11-2 E12-2	E11-3 E12-3	E11-1 E12-1	PR3 RT3

<p>No toman en cuenta las teorías pedagógicas durante su enseñanza; es decir no rescatan conocimientos previos, no permiten que los alumnos participen, el diálogo es unilateral, no es significativo lo que enseñan por qué no lo relacionan con el contexto de los alumnos/ No toman en cuenta el contexto pedagógico del aula; es decir que no saben cuándo sus alumnos tienen dudas o qué les hace falta, no les interesa que pregunten ni preguntan cómo se puede mejorar su trabajo.</p>	E14-2	E14-3	E13-1,2,3 E14-1	RS3 RS3
<p>Analizan el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la formas de mejorar las actividades de aprendizaje; es decir preguntan si es conveniente cómo se abordan los contenidos y si existe otra manera de mejorar sus actividades; reconocen que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas; reflexionan sobre lo que pasa en el aula y la influencia de la sociedad y las decisiones de los gobernantes en la escuela y la educación/ Practican valores éticos y morales en sus acciones educativas; son honestos en lo que explican de acuerdo a lo que saben, son responsables de lo que les toca hacer, preparan su</p>	E16-1	E15-1 E16-2	E15-2,3 E16-3	RP3 RC3 RC3

clase y motivan al aprendizaje, permiten la crítica de sus alumnos y tienen disposición para recomponer su trabajo.				
Los maestros no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación; Los profesores no aplican eficazmente el conocimiento; es decir imponen su razón y no fundamentan sus respuestas, tampoco dan ejemplos de teorías relacionadas a los contenidos, sus explicaciones son por sentido común sin relacionar experiencias pasadas.	E17-2	E17-3	E18-1,2,3 E17-3	
Reconocen la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes; los docentes se preocupan por analizar y clarificar las experiencias individuales de los alumnos y los significados para orientar su práctica; es decir toman en consideración lo que sucede en cada caso que escuchan según el contexto escolar y retoman los saberes y experiencias de los alumnos para fortalecer su trabajo partiendo de lo que los alumnos necesitan.	E19-2	E19-1	E19-3	
El objetivo de los docentes es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los	E20-2	E20-1	E20-3	

<p>estudiantes; se esfuerzan plenamente de estar conscientes de las consecuencias de sus actos; reflexionan sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica; es decir hacen participar a todos y considera sus trabajos, sus producciones, resuelven dudas y explican con detenimiento, se aseguran de que exista un aprendizaje significativo al ejemplificar los contenidos y contextualizar lo que se trabaja en el aula con la realidad que viven los alumnos, aceptan las correcciones y sugerencias sobre sus actos y corrigen su postura tratando siempre de mejorar su trabajo.</p>				
--	--	--	--	--

Referencias bibliográficas.

Anijovich, Rebeca. (2007). Formación de docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. Argentina. Enseñanzas.

Barreto Londoño, J. (2011) La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza. Colombia. Textos educativos.

Benguría, Sara y et al (2010) Métodos de investigación en educación especial. La observación. España. UAM.

Bisquerra, R. (1996) Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Colección Educación y enseñanza. España. Ediciones ceac.

Boubée, Carolina. (2009) Planificación, acción y reflexión en la práctica docente de los alumnos del profesorado de Matemáticas: Primeras narrativas. Argentina. Jornadas sobre la Formación del Profesorado.

Corena, Juan y Perurena, M.J. (1997) Innovación en la práctica educativa.

Casal, Jordi. (2003) Tipos de muestreo. Revista de Medición preventiva. España. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Contreras Pérez, Gloria y et al. (2008) Evaluación de la Docencia como práctica reflexiva. Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

De llela, C. (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. Lima Perú. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación.

De Vicente Rodríguez, P. (1999). *La formación del profesorado cómo práctica reflexiva*. España. Ediciones Mensajero.

Dewey, J. (1989). Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y pensamiento educativo en *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*.. How we think, Lexington Health and Company 1933. España. Paidós.

Escudero, J.M. y Et al. (1997) Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. Del curriculum como plan a la práctica del aula. España. Editorial Horsori.

Erazo-Jiménez (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. Colombia. Educación y Educadores.

Flores Samaniego. Angel Homero y et al (2013) El diario reflexivo como instrumento de evaluación de la práctica docente en la enseñanza de la Matemática. Congreso "Práctica profesional del profesorado de Matemáticas".

Flores Vázquez F. (2010). La práctica reflexiva: un marco conceptual para el análisis de la práctica docente. México. Errante.

Flores Vázquez F. (2012). Propuesta metodológica para el análisis y la reflexión de la práctica docente. México. Errante.

- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI
- Guzman Ibarra, Isabel y et al. (2012) *Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva*. México. *Revista Latinoamericana de Educación*.
- Jackson, Phillip. (1968) *La vida en las aulas*. España. Editorial Morata.
- Jara, O. (1994) *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Lima Perú. Editorial Tarea.
- Kenneth M. y et al. (2005). *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Ciudad de México. Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para las Escuelas Normales DEGESPE.
- Korthagen (2001) *El aprendizaje reflexivo en la formación del profesorado*. Publicaciones Centros.
- Krol, C. (1996) *Preservice Teacher Education Student's Dialogue Journal: What characterizes Student's Reflective Writing and a Teacher's Comments*. Accession Number (ERIC) ED395911
- Larrive, Bárbara (2000) *Developing the practice of critical reflection*.
- Mejía y Sandoval. (2010). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara México. ITESO
- Messina, G. (1999) *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Ediciones Iberoamericana.
- Moon, J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Muñoz, J.F. y et al (2002) *Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación*. Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Olabanuega, J.I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao España. Universidad de Deusto.
- Pansza, Margarita y Morán Oviedo, P. (1985) . *Sociedad, Educación y Didáctica. La instrumentación didáctica*. México. UPN
- Pardo, Reyna y et al. (2013) *La evaluación en la escuela*. México. SEP.
- Pedrin y Gloria (2001) *Estudio comparativo entre un profesor experto universitario y un profesor novato universitario. Sobre la reflexión que hacen de su propio discurso verbal*. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- Perrenoud, Phillippe (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. De la reflexión en acción a una práctica reflexiva*. España. Editorial Grao.
- Politzer, Georges. (2013) *Principios elementales de filosofía. Cuarta parte, el estudio de la Dialéctica*. México. Ediciones BRONTES S.L.

Ponce Grima, Víctor Manuel. (2002) "Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, construcción y complejidad. En Avances de investigación. Guadalajara México. Coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional.

Rodríguez Cortes, Karina. (2010). Competencias docentes: de la práctica reflexiva al cambio del habitus académico. México. Educar-Educación.

Rodríguez, Renata. (2013). Desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital. Nicaragua. Textos educativos.

Saint Onge, Michael. (2000) Yo explico pero ELLOS...¿aprenden?. La competencia de los profesores. México. Ediciones Mensajero.

Sandín, E. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. España. Universidad de Barcelona. Mc Graw Hill

Schaff, Adam. (1981) Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. México Editorial Grijalbo

Serrano Castañeda, J.A. (2005) Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva.

Serrano Castañeda, José Antonio. (2010) Fases de la docencia reflexiva. Epicentro

Shön, Donald. (1983) El profesional reflexivo. Temas de educación. Barcelona España. Editorial Paidós

Stake R.E. (1999) Investigaciones con estudios de caso. Metodología de la investigación. Ediciones Morata

Tallaferro, Dilia. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. Venezuela. Educere.

Taylor, S. J. Y Bogdan R. (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados" México. Editorial Paidós.

Vain, Pablo Daniel. (2003) El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. México. Perfiles Educativos.

Van Manen, Max. (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España. Editorial Paidós Educador.

Villar, L. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. España. Ediciones Mensajero

Zabala Vidiella, Antoni (2002) La práctica educativa. cómo enseñar. España. Editorial Grao.