



Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 094, Centro, Ciudad de México  
Maestría en Educación Básica

**El diálogo compartido, una herramienta de formación para la  
transformación de la práctica educativa, en docentes-alumnos de  
Educación primaria.**

Proyecto de Intervención que presenta:

**Lic. María del Rocío Ramírez Delgado**

Para obtener el grado de  
Maestra en Educación Básica

Asesora:  
Mtra. Luz Guadalupe Aguilar Hernández

Ciudad de México, mayo 2022

# INDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITULO I. TENDENCIAS INTERNACIONALES Y POLITICA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	
1.1 La formación docente desde los organismos internacionales.....	10
1.2 Política educativa para la formación docente.....	14
A. Sustento jurídico y filosófico.....	14
B. Breve recorrido histórico de la Política Educativa en México.....	19
1.3 La formación docente en el Nuevo Modelo Educativo.....	34
A. Primera etapa del PRONAP.....	35
B. Segunda etapa del PRONAP.....	36
C. Las Instancias Estatales de Formación Continua.....	37
D. La Dirección de Actualización y Centros de Maestros.....	38
E. Formación Continua en el Nuevo Modelo Educativo.....	39
<b>CAPITULO II. DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
2.1 El docente: sus saberes y experiencias previas.....	42
2.1.1 Caracterización de la escuela y del grupo de docentes donde se realiza la intervención.....	44
2.2 Diagnóstico Socioeducativo (Práctica docente) .....	48
2.2.1 Problemática.....	53
2.2.2 Árbol de problemas.....	54
A. Objetivo general.....	55
B. Objetivos específicos.....	55

2.3 Instrumento para la realización.....	56
A. Resultados del instrumento.....	56

### **CAPITULO III REFERENTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA**

3.1 Fundamentación teórica.....	64
3.2 Metodología.....	68
3.3 Enfoque teórico didáctico.....	71
3.4 Diseño de la propuesta de Intervención.....	74
3.4.1 Método para el diseño de la propuesta.....	75
3.4.2 Propuesta de Intervención (planeación).....	78
A. Aplicación.....	78
B. Evaluación y difusión.....	81
3.4.3 Estrategias.....	82

### **CAPITULO IV ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN**

4.1 Etapa de Implementación del Plan de Intervención.....	103
4.1.1 Presentación del Plan de Intervención (agosto- septiembre, 2018)...	103
4.1.2 Fase I del Plan de Intervención (octubre- noviembre, 2018).....	104
4.1.3 Fase II del Plan de Intervención (diciembre-mayo, 2018-2019).....	107
4.1.4 Fase III del Plan de Intervención (junio 2019) .....	111
4.2 Análisis cualitativo de la Información durante el proceso de intervención educativa: Triangulación Categorial (metodología).....	114
4.3 Análisis por categoría .....	116
4.3.1 Perfil docente.....	116
4.3.2 Reflexión docente.....	118
4.3.3 Diálogo.....	120

4.3.4 Trabajo entre pares.....	122
CONCLUSIONES.....	124
REFERENCIAS.....	127
<b>Anexo 1</b> .....	131
<b>Anexo 2</b> .....	133
<b>Anexo 3</b> .....	135
<b>Anexo 4</b> .....	141
<b>Anexo 5</b> .....	142
<b>Anexo 6</b> .....	143
<b>Anexo 7</b> .....	146
<b>Anexo 8</b> .....	149

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a partir de algunas inquietudes que he tenido durante el desempeño dentro de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros: Esta preocupación e interés me llevó a buscar un punto de encuentro a través del marco teórico. La lectura de autores como (Dewey, 1989), (Sañudo, 2005), entre otros referentes me permitieron considerar como un punto inicial sus postulados, sin embargo, considero que el docente no se forma sólo desde la teoría, que, para construir su identidad, tiene que partir de distintas posiciones, roles, experiencias. Una persona a lo largo de su historia de vida puede ser docente, madre de familia, político, etcétera, y en este sentido se reconstruye en el día a día, por la adquisición de nuevas posiciones, por la interacción con los otros y, sobre todo, por la resignificación que cada sujeto hace de sus experiencias de vida.

Mi intención en este trabajo es que, a partir de la práctica docente reflexiva, el docente en la actividad cotidiana dentro del aula obtenga los elementos que le permitan la reconstrucción de su práctica diaria y de sí mismo como persona y profesional.

He estructurado el presente en cuatro capítulos: en el primero presento el contexto que tiene que ver con los acuerdos internacionales, nacionales y locales mencionando el origen y propósito general de la Dirección de Actualización y los Centros de Maestros, en un recorrido sobre las acciones de formación desarrolladas; en el segundo se desarrolla el diagnóstico en donde se reconoce que el quehacer docente presenta obstáculos, con una posibilidad de transformación para dar soporte a éste se aplica un instrumento nos permite identificar la problemática: los maestros para la mejora de su práctica educativa necesitan dialogar, en una actividad que propicie la reflexión y la búsqueda de estrategias para abordar las diferentes situaciones de su contexto; se construye el árbol de problemas para identificar el problema central, causas y consecuencias para dar origen al objetivo central y objetivos específicos; en el tercero se desarrolla la fundamentación teórica presentando teorías y autores que se revisan para dar soporte a un modelo de trabajo acorde con la problemática y la justificación a través de la metodología de investigación-acción que guíe la toma de decisiones para la mejora de la práctica; se construye el plan de acción donde se incorpora la propuesta de intervención, se explican las condiciones y los instrumentos de la propuesta de

intervención que se utilizarán para valorar el logro o la pertinencia en la intervención docente hacia la transformación de la práctica.; en el cuarto capítulo se realiza el análisis de la intervención a partir de su implementación de cada una de las fases, se realiza un análisis cualitativo por medio de la triangulación categorial, lo que permite obtener conclusiones de la presente propuesta.

En el trabajo diario del docente se presentan obstáculos, conflictos que requieren de poner en juego los elementos teórico-prácticos, que se poseen para buscar su comprensión y posibles formas de solución. Los sujetos poseemos saberes, prejuicios, conceptos, certezas y creencias que fundan nuestra forma de ser, el docente recurre a ellas para enfrentar su práctica. ¿Cómo las utiliza? ¿Sus formas de trabajo son susceptibles de transformarse? ¿Cómo fue su formación?

El docente generalmente se concibe como un ente acabado al momento de egresar de su formación inicial, sin embargo, las propias condiciones del entorno profesional lo llevan a buscar perfeccionarse y actualizarse en las formas de enseñar.

¿Cómo lograr que los docentes desarrollen un trabajo consciente de las formas de intervención? Un docente que se cuestiona desarrolla una mirada reflexiva sobre su función. Los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando incorporen en su quehacer acciones reflexivas sobre su práctica.

¿Con qué estrategias se puede propiciar la transformación? Una forma de hacerlo es recuperando su experiencia a través del diálogo entre colegas donde prevalezca la reflexión que posibilite la recuperación, el hacer consciencia, evaluar y transformar la práctica, es una estrategia que permite analizar críticamente las razones y los intereses individuales compartir experiencias, aprendizajes, analizar su quehacer. Los procesos reflexivos permiten al docente confrontar el conocimiento con la práctica y a realizar nuevas elaboraciones, lo que posibilita la transformación del quehacer docente.

La formación docente no depende únicamente de la asimilación de teorías, es a partir del desarrollo de la comprensión reflexiva del docente sobre su práctica lo que permitirá tomar conciencia sobre lo que realiza y cómo lo lleva a cabo. Esta reflexión al realizarla con otros docentes se enriquece y garantiza una mejora continua.

En este sentido, los Centros de Maestros deben considerarse organizaciones que aprenden permanentemente y que es necesario transformarlas, ya que, al realizar

acciones de formación, generan y comparten conocimiento con los diferentes actores educativos. Son, por tanto, responsables de crear, promover y difundir experiencias exitosas e intervenciones educativas que transformen las prácticas pedagógicas.

Reconocer que los encuentros entre profesores son espacios fundamentales para el aprendizaje entre y con otros; propiciar la formación de comunidades de diálogo, que permitan llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, propicia una motivación hacia el cambio. Consideramos por ello importante, reconocer en su organización los espacios académicos como marco de referencia para asumir el valor central de los procesos de cambio e innovación de las acciones educativas.

La presente propuesta de investigación pretende la transformación de la práctica educativa a través de una estrategia de intervención que permita a los docentes realizar un análisis reflexivo de su actuar, una toma de decisiones consciente y el intercambio dialogal.

# CAPITULO I. TENDENCIAS INTERNACIONALES Y POLITICA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las sociedades desde su origen se han organizado con la finalidad de mantener la existencia del hombre, para propiciar la mejora individual y colectiva. En esta organización coincide una diversidad de intereses, donde destaca la necesidad de propiciar un bien común. Estas coincidencias se organizan y buscan su concreción en acuerdos, a través de los instrumentos de gobierno, buscando dar respuesta a las necesidades e intereses individuales y colectivos de la sociedad que representan. Es decir, las políticas públicas son la materialización de la toma de acuerdos, que representan la búsqueda de soluciones ante problemas específicos. En el ámbito educativo han sucedido una serie de transformaciones, cobrando una mayor relevancia a partir de la década de los cuarenta, con el denominado Estado de Bienestar.

El Estado de Bienestar –a diferencia de los modelos políticos que lo antecedieron y a los cuales supera por las garantías que brinda a las personas- “es aquel que tiene establecido como derecho social ciudadano y como política social la garantía de otorgar a todos los miembros de la sociedad un estándar mínimo de ingreso, educación, salud, alimentación y vivienda” (Guzmán, 2014).

Esta propuesta lleva a tomar decisiones respecto a una forma específica de ver la educación: Desde 1926 y hasta 2011 se han llevado a la práctica trece planes de estudio y algunos de ellos han operado por un mínimo de tres años como son los de 1926, 1942, 1955, 1960, 1975 y 1993.

A lo largo de este recorrido se ha registrado una variación en el número de horas semanales previstas para la enseñanza aprendizaje, por ejemplo el plan de estudios de 1926 considera 25 horas, de 1933 a 1955 se contemplan de 30 a 35 horas semanales de clase. En 2018 se proponen 800 horas anuales en preescolar, 900 horas en primaria y 1 400 en jornada regular. (Llinás, 1979).

De 1926 a 1975 el mínimo deseable de educación para el pueblo era la escuela primaria, de tal manera que los planes de estudio de la educación secundaria estaban enfocados a ampliar el horizonte cultural y promover el desarrollo de los adolescentes con el propósito de que continuaran estudios superiores o bien se incorporaran al trabajo productivo (Jiménez, 1993).

La política educativa, de los años 50's y 60's, tenía el propósito de crecer y pasar al mejoramiento de la calidad, no queda claro en los elementos del contexto si ese cambio se debió sólo a una forma de enfrentar la oposición a la necesaria descentralización o si fue en los hechos una demanda internacional, planteada al gobierno por organismos internacionales de financiamiento externo, o simplemente, la actualización en el país de una corriente internacional que veía en los aspectos cualitativos, o calidad de la enseñanza (Díaz, 2003).

Durante los años '50, la economía parecía tener asegurado su crecimiento. México no fue la excepción, creció, pero con inflación. Durante la presidencia de Adolfo López Mateos y el regreso de Jaime Torres Bodet a la SEP, surge un instrumento fundamental en la educación de los mexicanos, el libro de texto gratuito, convirtiéndose en un elemento para reforzar los contenidos comunes en la educación de todo el país y como una forma de apoyo para las familias que no tenían recursos. El gobierno se ve obligado a devaluar la moneda (1954) y a poner en práctica una nueva estrategia de desarrollo: el desarrollo estabilizador. Este modelo, que termina en 1970, lo más importante fue una expansión económica constante, tasas bajas de inflación y redistribución selectiva. Esta política económica se debió principalmente al crédito externo que permitió al Estado no caer en nuevas devaluaciones. Las consecuencias fueron un endeudamiento exterior, que posterga el crecimiento agrícola y desigualdad social. (Jiménez, 1993)

En 1973, ante la promulgación de la Ley Federal de Educación, se establece en su capítulo II artículo 15: El Sistema Educativo Nacional comprende los tipos elemental, medio y superior en sus modalidades escolar y extraescolar. Art. 16: El tipo elemental está compuesto por la educación preescolar y primaria. Art. 17 El tipo medio tiene carácter formativo y terminal y comprende la educación secundaria y el bachillerato (Jiménez, 1993)

Otra reforma importante es la que sufre el artículo 3º. Constitucional en 1980, ahí se marca la autonomía de las instituciones de Educación Superior. Durante los años 1989 y 1990 se realizó una amplia consulta que permitió precisar prioridades educativas las cuales se plasmaron posteriormente en el Programa de Modernización Educativa (1989-1994), en ella se establece la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de los maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

Desde la década de los 80 del siglo XX, el estado de bienestar, pierde presencia en el mundo con la elección de gobiernos conservadores en países del primer mundo como Estados Unidos y Gran Bretaña. Surgen en estos gobiernos iniciativas económicas y políticas globalizadoras que influyen en el resto del mundo como directrices que se difunden e inclusive se implementan muchas veces sin analizarse. Tal es el caso de México y otros países latinoamericanos.

Los principales actores de la globalización y los responsables del “gobierno del mundo” son organismos como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); en ellos se definen las reglas de participación que los Países deben aplicar.

### 1.1 La formación docente desde los organismos internacionales.

Empezaremos mencionando la UNESCO, organismo especializado de las Naciones Unidas. Se fundó el 16 de noviembre de 1945, con el propósito de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. La UNESCO cuenta con 193 miembros y 7 miembros asociados.

La UNESCO estructura su actividad hacia el logro de 5 objetivos principales: lograr Educación de calidad para todos y el aprendizaje continuo; movilizar la ciencia y políticas científicas para un desarrollo sostenible; abordar los nuevos desafíos sociales y éticos: promover una cultura diversa y de paz, y el diálogo intercultural; usar la comunicación e información para construir sociedades del conocimiento integradoras (UNESCO, Centro de Información, 2018)

En Educación, este organismo asigna prioridad al logro de la educación elemental, adaptada a las necesidades actuales. Colabora con la formación de docentes, planificadores familiares y vivienda, administradores educacionales y alienta la construcción de escuelas y la dotación de equipo necesario para su funcionamiento.

Es por medio de este organismo que se promueven evaluaciones y diagnósticos de los sistemas educativos, sobre todo en los países miembros de la UNESCO. Uno de los reportes de la organización que da cuenta de las condiciones en que se encuentra la educación es el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro* (1996). Este documento se convierte en un referente para el diseño de políticas educativas nacionales. En este documento se manifiesta la preocupación por alcanzar “un desarrollo humano más armonioso ...para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, ...las opresiones, las guerras, etc” (Delors, 1996). A lo largo de toda la educación obligatoria, el currículo se orienta a la edificación de los cuatro pilares de la educación. El primero, “aprender a conocer” resulta de la convergencia entre una cultura general amplia y los conocimientos profundos de aprendizajes clave y está estrechamente vinculado con la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida. Segundo, “aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable. Por su parte, “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. “Aprender a hacer” es la articulación de aprendizajes que guíen procedimientos para la solución de problemas de la vida, desde la educación preescolar hasta la educación media superior.

El documento de la UNESCO plantea la existencia de un escenario mundial de “interdependencia planetaria”, dando lugar a una conciencia colectiva de “globalización” y a la necesidad de ofrecer soluciones con un enfoque realmente planetario de los problemas” (Delors, 1996). Entre los principios que la UNESCO impulsa como ejes rectores para la estructuración de la formación de los individuos del siglo XXI están los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En esta lógica, dice el informe, “es necesario asignar nuevos

objetivos a la educación, como una concepción más amplia que lleve a cada persona a “descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (Delors, 1996). Estos 4 pilares son considerados como indicadores de calidad desde el enfoque de la gestión pública impulsada por el Banco Mundial y la OCDE.

La UNESCO, en las últimas fechas ha impulsado estudios, diagnósticos y propuestas en materia educativa, cuyos alcances y repercusiones se observan a nivel nacional e internacional, de esta forma se conforma un proyecto educativo mundial único, que responde a las necesidades de recursos humanos, con un perfil formativo acorde a la demanda de la economía global de nuestros tiempos.

Otro de los organismos internacionales que ha tenido un papel protagónico es el FMI, marcando una línea que se funda en el “principio sagrado de base según el cual los países deben vivir en función de sus medios” (Noriega, 1996). Este principio trae como consecuencia, en América Latina, que la actividad económica disminuyera, los ingresos salariales sufieron fuertes recortes y la pobreza se agudizó. En México, los programas de ajustes impactan también “al sector educativo en cuatro aspectos: la salud de la población estudiantil, el incremento del costo de la educación para la sociedad, el estancamiento salarial del profesorado y la desvalorización de la profesión docente” (Noriega, 1996). Mientras en el ámbito empresarial se busca la reconversión industrial, en el ámbito educativo se introdujo como una política de modernización educativa preocupada por la calidad y la excelencia, acompañada de un tipo de evaluación entendida como rendición de cuentas sobre los recursos públicos empleados. Existe un interés central hacia el proceso de globalización, con la idea de impulsar el modelo tecno-productivo de las competencias.

Desde su creación en 1946, el Banco Mundial “fue una institución conservadora, que comenzó por financiar instituciones e inversiones básicas en países del tercer mundo” (Noriega, 1996). El Banco Mundial es el arquitecto central de la economía mundial apoyado por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD),

concebieron el modelo de “educación para todos”, un modelo en el cual la ideología del Banco Mundial vincula la educación a la eficiencia económica. El Banco Mundial ha dado prioridad a las políticas específicamente educativas, en un orden cronológico, la construcción de escuelas, apoyo a la educación secundaria, educación profesional y técnica, educación no formal y, más recientemente, a la educación básica.

Los 4 pilares considerados por la UNESCO, los retoma el Banco Mundial y la OCDE como indicadores de calidad, para ello se establece una evaluación de resultados, definición de metas, el uso de indicadores de desempeño y en especial, la obtención de resultados. Para realizar una evaluación de la calidad del aprendizaje se centra en indicadores cuantitativos como los resultados de rendimiento académico obtenidos en la aplicación de pruebas estandarizadas con cobertura nacional e internacional. La OCDE, es una institución que en las últimas décadas ha impulsado estudios, diagnósticos y propuestas en el aspecto educativo, a pesar de que el aspecto educativo haya estado alejado de su propósito inicial. México ingresa como miembro desde el 18 de mayo de 1994, desde entonces se ha incrementado su influencia en la conformación de la política nacional.

A partir de entonces, se incorpora un programa de reducción de apoyos sociales con el objetivo de eliminar el déficit económico y contrarrestar la crisis económica que se vivía en esta época. Esta forma de entender la organización de la sociedad y de impulsar su desarrollo es la que caracteriza al pensamiento neoliberal, cuyo principio afirma que la libertad económica es el eje rector que debe regir no solo las actividades económicas de una nación, sino servir de orientación para las demás instituciones, entre ellas la educativa.

La evaluación Educación para Todos 2000, es un análisis profundo sobre la educación básica. Dentro del Foro Mundial de la Educación (2000) celebrado en Dakar (Senegal), se abordan los desafíos del siglo XXI, centrandó la atención en la importancia de la educación de las niñas, en el aprendizaje de calidad y la tarea de atender las necesidades de la población marginada de la educación. Los 1500 participantes subrayaron que, si bien se habían realizado avances en muchas naciones, resultaba inaceptable que más de 113 millones de niños no tuvieran acceso a la enseñanza

primaria, 880 millones de adultos siguen sumidos en el analfabetismo, la discriminación por género continua presente en los sistemas educativos y, la calidad del aprendizaje no alcanzó a satisfacer las necesidades de la sociedad. (UNESCO, Educación para Todos, 2000).

Las políticas internacionales marcan una tendencia por conformar un proyecto educativo mundial único, en donde se presenta la necesidad de contar con un recurso humano con un nuevo perfil formativo que responda a la demanda económica global de nuestros tiempos.

## 1.2 Política educativa para la formación docente

### A. Sustento jurídico y filosófico

La normatividad de la Educación en México se ubica en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establecen los acuerdos que como Nación se han tomado desde la conformación como República democrática y representativa.

La Constitución Política, define aspectos en los diferentes componentes de la vida social y política, uno de ellos la Educación, donde se establece que todo individuo tiene derecho a recibirla y que es el Estado quien la imparte en el nivel preescolar, primario y secundario.

Las características de la Educación que se explicitan en la Constitución son las siguientes:

- "Democrática, para fundar un sistema de vida que mejore la vida social, económica y cultural del pueblo.
- Nacional, atenderá a la comprensión de los problemas, el aprovechamiento de los recursos, a la independencia política, económica y para acrecentar la cultura.
- Contribuye a la convivencia: la dignidad de la persona, la integridad de la familia, el interés general de la sociedad, basándose en la fraternidad e igualdad y evitando los privilegios" (DOF, 2009).

Actualmente dentro del marco normativo del Artículo Tercero se pretende garantizar la calidad en la educación y la idoneidad de los docentes que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

La Ley General del Servicio Profesional Docente, establece la necesidad de “asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica”. Plantea la creación de un sistema que integre diferentes mecanismos, estrategias y oportunidades para el desarrollo profesional docente, y “define los procesos de evaluación de carácter obligatorio para que el personal docente, técnico docente, directivo y de supervisión, por sus propios méritos, pueda ingresar, permanecer en el servicio educativo y lograr promociones y reconocimientos” (SPD, 2017)

El Servicio Profesional Docente (SPD, 2017) tiene entre sus propósitos:

- “Asegurar, con base en la evaluación, la *idoneidad* de los conocimientos y las capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas”.

Otro de los documentos rectores normativamente lo constituye la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, es un documento de carácter operativo-normativo, que tiene el objetivo de dar a conocer las normas y los procedimientos institucionales para la atención oportuna a los planteles educativos y de esta manera, facilitar la toma de decisiones para fortalecer la gestión escolar y apoyar a los directores y a los docentes en la implementación del nuevo planteamiento curricular. Es asimismo, la herramienta fundamental para establecer las mejores condiciones de trabajo en los planteles de Educación Básica de la Ciudad de México, por eso debemos conocer su contenido desde el inicio del ciclo escolar.

En este documento se han plasmado las disposiciones que orientan la puesta en marcha del nuevo planteamiento curricular con sus tres componentes: Aprendizajes Clave

Académicos; Aprendizajes Clave de Desarrollo Personal y Social y Aprendizajes Clave de Autonomía Curricular” (SEP, Guía Operativa, 2018)

En la guía operativa en el numeral 144 menciona la presencia del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); el cual tiene por objetivo general coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión.

El SATE (SPD, 2017) tiene las siguientes características:

I. Es un servicio por medio del cual la supervisión de Zona Escolar, con la orientación y el apoyo de las Autoridades Educativas Locales, da coherencia y articula el trabajo técnico pedagógico que se desarrolla en las escuelas a su cargo.

II. Dirige las diferentes acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento al logro de los objetivos y metas que establecen las escuelas en su Ruta de Mejora Escolar, a fin de atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y la mejora de las prácticas docentes y directivas.

III. Es permanente y sistemático, ya que las acciones, que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo escolar, se planifican, se llevan a cabo de manera organizada y se les da seguimiento.

IV. **Es dialógico**, al utilizar la discusión académica, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico como herramientas para ampliar la comprensión, la deliberación y la toma de decisiones orientadas hacia la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes de los alumnos.

V. Es **situado** y dirigido al cambio educativo, al establecer retos de mejora acordes con las condiciones y el contexto de cada escuela, sus posibilidades, los saberes y las características del Colectivo Docente y la cultura de la comunidad educativa.

VI. Es **formativo**, en tanto implica el aprendizaje entre pares dirigido al fortalecimiento de valores y actitudes, conocimientos y habilidades profesionales y competencias de los docentes y directivos.

VII. Atiende la diversidad de situaciones y contextos, al propiciar que el Colectivo Docente favorezca la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, y priorice la atención de grupos y personas en situación de vulnerabilidad, con énfasis en la población indígena, migrante, con discapacidad y dificultades severas en conducta, comunicación y aprendizaje, así como de las escuelas multigrado y telesecundarias.

VIII. Se articula con diferentes acciones orientadas a la atención del rezago educativo, así como a colocar la escuela al centro, fomentar la autonomía de gestión y mejorar los aprendizajes de los alumnos.

IX. Genera **redes** y comunidades de aprendizaje que fortalecen las competencias profesionales de sus participantes y la mejora del servicio educativo de las escuelas de la Zona Escolar, al propiciar que éstas compartan problemas comunes, e impulsen y adopten buenas prácticas, innovaciones y experiencias diversas.

La DGIFA en coordinación con las Direcciones Generales (DGOSE, DGSEI, DGEST o DGENAM) promoverá la integración y el funcionamiento del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) en las Zonas de Supervisión Escolar bajo los lineamientos emitidos por la Subsecretaría de Educación Básica y la CNSPD.

El SATE apoyará a los docentes en el análisis e interpretación de las evaluaciones internas y externas, a solicitud de los docentes, el director o las autoridades educativas con base en el la LGSPD.

Las autoridades correspondientes al seguimiento de los programas de carácter técnico pedagógico en la AEFM promoverán la integración y funcionamiento del SATE en el plantel educativo, de acuerdo con lo que establezca la LGSPD y la normatividad vigente.

El SATE estará conformado por Directivos y *Asesores Técnico-Pedagógicos* en la Zona Escolar.

En la guía operativa numeral 145, “se describen las condiciones para la Formación, Actualización y Desarrollo Profesional. (SPD, 2017). En el presente ciclo escolar (2018-2019), serán prioridad las siguientes acciones de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional que emprenda la AEFM:

- La formación de las figuras educativas de y en la escuela.
- La regularización y apoyo de docentes en proceso de permanencia.
- La formación con base en el cumplimiento a los lineamientos que establece en la materia la Subsecretaría de Educación Básica.
- La formación de los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso al término de su primer año, que han pasado por la evaluación diagnóstica.
- La formación y actualización del personal recién promovido a una nueva función.
- La formación del personal en proceso de reconocimiento (Considerando el apoyo de un asesor y/o un par, con la posibilidad de recibir un estímulo económico).

El personal docente y técnico docente de la escuela, así como el personal con funciones de dirección y de supervisión escolar y personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica, además del maestro especialista de la UDEEI, participarán en todas las acciones establecidas en la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional a las que se les convoque, para promover la mejora de la práctica pedagógica profesional, ampliar las competencias docentes, mejorar su desempeño y el funcionamiento de la escuela según lo previsto por la LGSPD.

La *reflexión sobre la práctica*, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas de la labor docente, así como el desarrollo del liderazgo y la gestión escolar serán principios que orientarán las acciones de desarrollo profesional del personal docente y del personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica, teniendo

como eje rector el logro de prioridades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas estableciendo vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje y evaluación de los alumnos con enfoque formativo y en ambientes de convivencia inclusivos.

La AEFCM establecerá los mecanismos de coordinación para la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de las acciones de desarrollo profesional del personal docente y el personal técnico docente de la escuela, así como el personal con funciones de dirección y de supervisión escolar y personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica, en coordinación con las Direcciones Generales.

La AEFCM promoverá las acciones de formación y actualización de las figuras educativas determinadas por la normatividad (personal docente, técnico docente del plantel educativo, así como el personal con funciones de dirección y de supervisión escolar y personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica) conforme a las necesidades del servicio y las disposiciones que la LGSPD establece, así como los lineamientos establecidos por el INEE y los marcos emitidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB)” (SEP, Guía Operativa, 2018). (El numeral 146 considera una acción denominada Jornadas o Encuentros Pedagógicos. El personal docente, directivo y asesores técnico-pedagógicos de los jardines de niños, de las escuelas primarios y secundarios de tiempo completo participarán en las Jornadas o Encuentros Pedagógicos que se realicen durante el ciclo escolar, en un horario que se dará a conocer previamente a la reunión. En dichos casos se notificará con oportunidad a los padres, madres de familia o tutores del horario de trabajo de estos días. (SPD, 2017)

#### B. Breve recorrido histórico de la Política Educativa en México

Los conceptos y elementos expuestos anteriormente relacionados con los acuerdos internacionales son los que sirven como eje rector en el contenido de las políticas educativas que México considera. Durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari y siendo secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, se

suscribe un acuerdo que promoverá los cambios curriculares en la Educación Básica. Esta etapa marca la actual transformación curricular de la Educación Básica en México.

Con la expedición del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en mayo de 1992, México inicio una profunda transformación de la Educación y reorganización de su sistema educativo nacional. La reforma se encamina a la mejora e innovación de las prácticas y propuestas pedagógicas, así como a la mejor gestión de la Educación Básica. Esta reforma busca incrementar la permanencia en el nivel primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria, actualizar los planes y programas de estudio, fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros, reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de educación básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales y promover una nueva participación social en beneficio de la educación. (SEP, Plan de Estudios, 2011).

En este documento el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pretenden dar cumplimiento a una educación de alta calidad, que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Aquí se plantea llevar al país a una modernización y la necesidad de acelerar los cambios en el orden educativo, puesto que se considera que la educación constituye un pilar del desarrollo integral del país. Por ello, se busca poner las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. Surge la necesidad de proponer contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos.

Para lograr la modernización es necesario que la estructura se transforme, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Cada uno de los involucrados (Gobierno federal, estatal, *magisterio* y sociedad) se proponen transformar el sistema de educación básica –preescolar, primaria y secundaria, con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y

capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que en general eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y la sociedad en su conjunto. Se centra en la educación básica porque al ser de calidad, se generan niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y salud y actitudes cívicas más positivas y solidarias.

Un elemento central en este acuerdo es ampliar la cobertura de los servicios educativos, se menciona que las limitaciones para lograrlo se centran en la alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio acentuado con disparidades regionales muy marcadas. Se pretende elevar la calidad de la educación, comprometiendo recursos presupuestales crecientes para la educación pública y se propone una reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y *la revaloración de la función magisterial*. Al respecto de la calidad, se dice que no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para que los educandos se desenvuelvan y que estén en condiciones de contribuir, efectivamente a su propio progreso y al desarrollo del país.

Se busca una mayor participación de los diversos actores del quehacer educativo, cada comunidad debe participar de forma creadora en lo concerniente a la educación, por ello es importante fortalecer la capacidad de organización y la participación de los alumnos, maestros, escuela y comunidad. Es conveniente estimular la participación de los padres de familia, así podremos lograr mejores resultados educativos, una mayor comprensión y un respaldo más efectivo de los padres de familia hacia la labor del maestro. (SEP, Plan de Estudios, 2011).

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y

el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva. Para la primaria, se aplica un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son:

- 1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta.
- 2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años.

En 1999 la SEP envió a las entidades federativas una guía de trabajo para evaluar e informar sobre lo realizado en sus sistemas educativos. La guía fue analizada y enriquecida por los responsables de la educación en los estados y, posteriormente, fue respondida por sus equipos de trabajo. Una vez recopilados los informes y evaluaciones, la Secretaría encargó a un grupo de investigadores de la educación un trabajo de análisis que fue remitido a las entidades para precisar o corregir lo que consideraran apropiado. El resultado de este laborioso trabajo fue publicado y ciertamente representa “una experiencia valiosa que arroja luz sobre el quehacer de la educación básica desde 1992 y señala los retos de los próximos años”.

Algunas de las conclusiones elaboradas fueron:

- a) El Acuerdo Nacional de para la Modernización de la Educación Básica es adoptado por las entidades, en el marco de un pacto federal (“nuevo federalismo”) que ha ofrecido la oportunidad para que dichos estados puedan hacer

innovaciones y cambios de acuerdo con las necesidades y características propias.

- b) Según la información proporcionada por los estados y la misma SEP existen, sin embargo, evidencias de un proceso desigual en el desarrollo de los sistemas educativos estatales. En este sentido, un punto importante es el nivel de integración de la nueva administración educativa en donde ya existían subsistemas de educación básica previos a la federalización. En los hechos hay estados que presentan indicadores de rezago en comparación con el resto de la región, aunque en algunos rubros destacan frente a los otros. Resaltan, por ejemplo, los programas de tecnología educativa y *actualización de los profesores donde hay notables contrastes interestatales*. Es decir, se puede notar cómo en algunas entidades estos programas parecen ser prioritarios para las autoridades educativas, pero en otros todavía no.

En 1993 se realiza una reforma curricular en primaria y secundaria, tuvo como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para que los alumnos alcancen los objetivos de la educación integral. El término básico no alude a conocimientos mínimos, sino aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente (SEP, Plan de Estudio, 1993)

El 8 de agosto del 2002, el presidente Vicente Fox suscribió el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, tiene como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se iniciaba el siglo XXI. En él se plantea que una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de calidad que permitiera a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.

En noviembre de 2007, Felipe Calderón Hinojosa, entonces presidente de México, plantea en la introducción al programa sectorial de Educación lo siguiente:

“Al inicio de mi gobierno, muchos mexicanos participamos en el proyecto Visión México 2030. Fue un ejercicio colectivo para definir al país que queremos con perspectiva de futuro. En este proyecto quedó plasmado un compromiso común para aprovechar todo nuestro potencial de desarrollo. El programa sectorial de Educación se elabora tomando como punto de partida la visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo, así como los resultados de una amplia consulta con actores relevantes del sector que han aportado elementos de diagnóstico y de acción” (SEP, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, (2007).

Durante su gobierno se establece una Alianza entre el gobierno y el SNTE donde se presentan cambios importantes en la política educativa del país bajo el título de *Alianza por la Calidad de la Educación*, suscrita el 15 de mayo de 2008, en esta se establece el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias, mediante la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el preescolar. Asimismo, *estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros* y las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

La Alianza manifiesta en el segundo eje que la *profesionalización de los maestros* y de las autoridades educativas implica que, para el ingreso y la promoción de docentes, directivos, supervisores y funcionarios se determinan concursos de oposición, excepto para la permanencia en la plaza docente. Aunado a ello, se *crea el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, a fin de que *80 por ciento de los profesores recibieran cursos nacionales y estatales de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética para mejorar su manera de dar clases*. La Alianza también prometió que los maestros cuyos alumnos mostraran bajo rendimiento en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

(ENLACE), recibirían cursos especiales, aunque de ello no se presentó información por parte de las autoridades.

La Educación básica en México, en todos los niveles de preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular, este proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo, de esta forma en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria, como respuesta al acuerdo 592 por el cual se establece la *Reforma Integral de Educación Básica 2011*.

En primaria la reforma curricular se fue implementando de forma gradual (1º. y 6º., 2º. y 5º., 3º. y 4º.), durante esta fase se fueron combinando fases de prueba del nuevo curriculum y de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

Casi diez años después de la reforma de 1993, en 2002, surge un organismo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. A partir del año 2006, se inicia otro programa de evaluación externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), con rasgos diferentes a los propuestos por el INEE. Las evaluaciones realizadas por el INEE como las que lleva a cabo como las que realiza la SEP han coincidido en mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre distintas modalidades educativas. Aunque este no es el único factor, los resultados de las evaluaciones externas han puesto una presión importante en la búsqueda de la mejora del sistema educativo mexicano.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) intenta responder a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. En este último documento plantea “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor

bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, (2007).

De esta forma, con la preocupación por definir un currículo que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la educación básica, están también, el reconocimiento de la necesidad de poner ese curriculum acorde con los cambios acelerados que experimenta la sociedad, y principalmente mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por el sistema educativo.

El proceso de cambio sugerido por la RIEB descansa en gran medida en la *actuación de los docentes*, que resulta ser la pieza fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Se considera que *el docente es un elemento clave* en la implementación efectiva de las reformas educativas. Por ello durante la implementación se propone la *formación de los docentes* a través de un diplomado, elaborado por la UNAM, el cual pretende formar al docente con elementos teórico-prácticos que lo lleven a identificar los postulados de la Reforma, la metodología propuesta, las características de planeación y evaluación inmersos en la reforma curricular.

La RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) constituye un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos. La reforma va a la par de las tendencias registradas a nivel mundial, en donde se plantea un nuevo curriculum con el enfoque de competencias. Esta Reforma incluye a su vez la articulación de los tres niveles de la Educación Básica con el fin de conformar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas.

Es importante considerar que la RIEB no es una reforma radical, algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le antecede, sin embargo, el enfoque por competencias si resultó novedoso.

En el trabajo de los docentes la RIEB exige la *planeación del trabajo educativo* y la evaluación de los aprendizajes, quienes, ante prácticas ya establecidas, le solicita participar en el diseño de situaciones didácticas que les permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el curriculum, de la mano con las

competencias planteadas en el perfil de egreso y los estándares curriculares definidos para este nivel educativo.

La reforma curricular trata de impulsar prácticas de evaluación formativa que le permita al docente obtener evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de diversas estrategias e instrumentos de evaluación, para identificar sus logros y dificultades y proponer mejoras. El enfoque de la evaluación se deja de ver con un enfoque cuantitativo para centrar la atención en los elementos cualitativos, que le permita retroalimentar su propio trabajo y que le sirva como medio de comunicación con los padres y otros docentes.

En relación con la planificación didáctica se concibe como una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, involucrando al *docente* en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de los aprendizajes.

El *trabajo docente* también es el responsable de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorpore el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad

En diciembre de 2012, el presidente de la República Enrique Peña Nieto y las principales autoridades del país acordaron emprender una profunda Reforma Educativa (*Nuevo Modelo Educativo*), que definiera como prioridad de todo esfuerzo a las niñas, niños y jóvenes del país. Se establece un nuevo paradigma que permita transitar hacia una educación de calidad para todos los mexicanos, y ayudar a la construcción de un país más justo, libre y próspero.

Como primer paso, se reforma el artículo 3º. y 73º. Constitucionales (DOF, 2017), se modifica la Ley General de Educación y, se crea la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE) por medio del Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de noviembre de 2013). A su vez se establece como mandato que la Educación que imparte el Estado sea de calidad, por ello fue necesario que “los materiales y métodos educativos, la organización

escolar, la infraestructura educativa, y *la idoneidad de los docentes* y los directivos garantizando el máximo logro de los aprendizajes. Se incorpora la evaluación como la herramienta clave para la mejora continua. La Reforma establece como obligación que la educación de calidad se conjugue con la equidad, es decir que todos los estudiantes, sin importar su origen, género, condición socioeconómica o discapacidad alguna, deben adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para integrarse y participar en sociedad. (SPD, 2017)

Para cumplir con sus objetivos, sobre la Nueva Reforma Educativa. El presidente de la República ordena a través del Artículo 12° transitorio de la Ley General de Educación la revisión del Modelo Educativo en su conjunto, es decir, de todos los elementos del sistema educativo, e incluyó de manera particular los planes y programas, los materiales y métodos educativos.

La Reforma Educativa también estableció en el Artículo 5° transitorio la obligación de transformar la organización del sistema educativo para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, es decir, poner a la escuela al centro. El Nuevo Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su Formación académica y profesional.

Como producto de una consulta pública, en julio de 2016 la SEP presenta un planteamiento para la actualización del modelo educativo, compuesto de tres documentos:

1. Carta sobre los Fines de la Educación en el siglo XXI. Expone de manera breve qué mexicanas y mexicanos se busca formar con el nuevo modelo.
2. El modelo educativo. Explica, en cinco ejes el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, la forma en que se propone articular los componentes del sistema para lograr el máximo logro de los aprendizajes.
3. Propuesta curricular para la Educación obligatoria 2016. Contiene el planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, y abarca

tanto la estructura de los contenidos educativos como los principios pedagógicos que la sustentan. (SEP, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017)

*Fines de la Educación.* El Modelo educativo parte de una visión clara de los fines que debe tener la educación en el siglo XXI, refrenda los principios que la Constitución establece en su artículo 3º. La educación presenta una oportunidad para que cada mexicana y mexicano, alcancen su máximo potencial. De manera específica, todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que:

- “Se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; sea competente y responsable en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida.
- Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena.

- Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica; conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor por México; tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes; cuide el medio ambiente; participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo”. (DOF/SEP, 2017)

Estas características deben desarrollarse a lo largo de la educación obligatoria, con metas específicas para cada nivel educativo que orienten los esfuerzos de maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y comunidad, así como la sociedad en general. El planteamiento pedagógico —las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo— constituye el primer eje. Con base en un enfoque humanista y los avances en los estudios sobre el aprendizaje, el Modelo plantea un currículo que reconoce los desafíos de la sociedad del conocimiento, y por ello plantea enfocarse en los aprendizajes clave.

*Ejes.* La SEP da a conocer el *Modelo Educativo para la educación obligatoria*, que explica cómo la reorganización del sistema educativo en cinco grandes ejes contribuirá a que niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI.

1. “Planteamiento curricular. Se plasma un perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, que implica también el primer ejercicio de articulación formal para la educación obligatoria. A partir de un enfoque humanista, y con base en hallazgos de la investigación educativa, se introducen las directrices del nuevo currículo de la educación básica, el cual se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida. Adicional a los campos de la

formación académica, se incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo, con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Al mismo tiempo, se otorga a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio. Finalmente, para la educación media superior se diseñó un proceso de actualización a fin de que el Marco Curricular Común tenga una mejor selección de contenidos y se concrete en el desarrollo de los aprendizajes clave.

2. La Escuela al Centro del Sistema Educativo. Se plantea que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Por ello es indispensable pasar gradualmente de un sistema educativo que históricamente se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal, para construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, es decir, con más capacidades, facultades y recursos: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad, y mayor participación de los padres y madres de familia.

3. Formación y desarrollo profesional docente. Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico.

Para lograrlo, se plantea el Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad.

4. Inclusión y equidad. El sistema educativo en su conjunto debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el

aprendizaje de todos los estudiantes. Mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural, la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos generales que conduzcan al funcionamiento del sistema, al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

5. La gobernanza del sistema educativo. Se definen los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo. La implementación del Modelo Educativo es un proceso a desarrollar de manera gradual, participativa, y con la flexibilidad necesaria que tome en cuenta la gran diversidad que caracteriza a México. La meta es clara: que todas las niñas, niños y jóvenes reciban una educación integral de calidad que los prepare para vivir plenamente en la sociedad del siglo XXI.” (DOF/SEP, 2017)

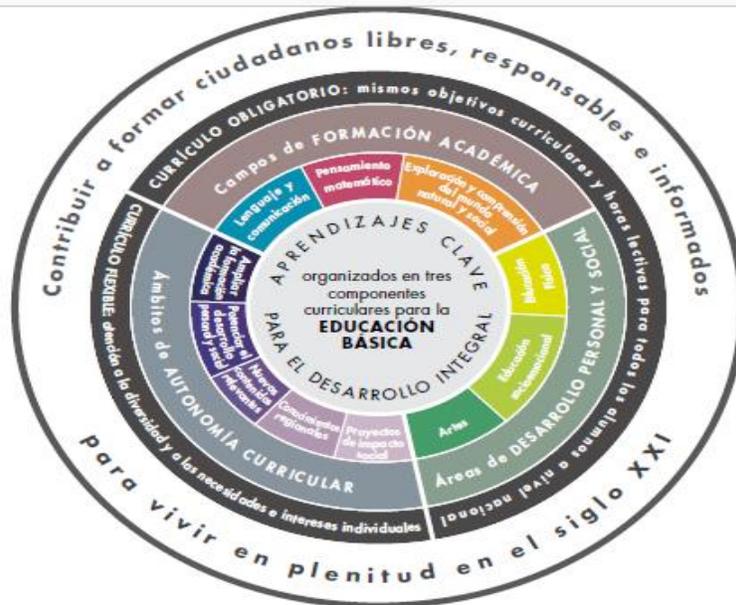
*Propuesta curricular.* En el currículo para la educación obligatoria es donde se establecen los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales que van a permitir a los egresados desarrollarse en todos sus aspectos, tal como se plasma en los perfiles de egreso de la educación básica y media superior.

“A lo largo de toda la educación obligatoria, el currículo se orienta a la edificación de los cuatro pilares de la educación. Para construir estos pilares educativos a través de la práctica diaria, “el planteamiento curricular determina los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han de adquirir a lo largo de la educación obligatoria. Estos se complementan con el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje

propio, y el desarrollo de la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. A partir de evaluaciones recientes, puede decirse que las disciplinas en torno a las cuales está organizado el aprendizaje —el español (y de ser el caso una lengua indígena), el inglés, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, así como la filosofía, entre otras— siguen vigentes y son necesarias, pues conforman el núcleo de conocimientos básicos que se requieren para la comunicación efectiva, el pensamiento lógico y la comprensión del entorno en que vivimos.

No obstante, el planteamiento curricular ahora también se orienta al fortalecimiento del sentido y el significado de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólida la comprensión de los aprendizajes clave, así como de las relaciones que guardan entre sí. Si bien la adquisición de determinados conocimientos basados en la memoria tiene un papel importante, enfocar todo el aprendizaje en la sola memorización de hechos o conceptos es insuficiente y hoy aún ocupa demasiado espacio en la enseñanza. El desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo y aplicarlo a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Los aprendizajes adquieren significado cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos. Por ello, en la educación básica el currículo se organiza a partir de aprendizajes clave. Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. Los aprendizajes clave se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular” (DOF/SEP, 2017).

**Ilustración 1.** Componentes curriculares de la educación básica



Fuente: (DOF/SEP, 2017)

### 1.3 La formación docente en el Nuevo Modelo Educativo.

Los docentes de educación básica juegan un papel fundamental en el propósito de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos. Por ello, en las últimas décadas se ha reconocido la necesidad de impulsar políticas y programas de Formación Continua orientadas al desarrollo de los conocimientos y competencias profesionales necesarios para alcanzar este propósito. Con la finalidad de identificar cómo se ha desarrollado la formación continua en la Ciudad de México, es necesario reconocer el trayecto que ha seguido en las últimas décadas.

La Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en el año de 1989, expresó la necesidad de establecer un sistema pertinente y eficiente para la formación permanente de los maestros, con énfasis en la actualización. En este mismo sentido, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) generó un mandato para la revaloración de la función Magisterial basado en dos líneas centrales: a) Programa de Carrera Magisterial y b) Programa de Actualización para Profesores en Servicio.

A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM).

A pesar de su vida efímera, ambos programas fueron el punto de partida para la construcción de una política nacional que, por primera ocasión en nuestro sistema educativo, se propuso superar la atención coyuntural a necesidades de capacitación y convertirse en una opción para el desarrollo y superación profesional permanente de los docentes de Educación básica.

Así, en 1994, la Secretaría de Educación Pública (SEP) acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) los trazos básicos para poner en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Un año después, la SEP y las autoridades educativas de los estados establecen convenios de extensión para el establecimiento del PRONAP y las condiciones que permitirían a los docentes un acceso permanente a opciones formativas de calidad incluyendo mecanismos para evaluar sus logros de aprendizaje y reconocimiento en Carrera Magisterial.

#### A. Primera Etapa del PRONAP

El PRONAP en su primera etapa (1995-2000) dio lugar a la constitución de una infraestructura institucional relevante, con la creación de las Instancias Estatales de Actualización donde no existían, y la instalación de 266 Centros de Maestros, lo cual permitió hacer de la actualización y la capacitación, actividades regulares del sistema educativo. En esta etapa el PRONAP se definió como un programa de actualización integrado por programas de estudio (Cursos Nacionales de Actualización CNA y Talleres Generales TGA), paquetes didácticos, Centros de Maestros y mecanismos de acreditación de los CNA (Vid, 1996).

A partir de esta etapa, los profesores de Educación Básica se incorporaron en acciones de actualización año con año a través de los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Nacionales de Actualización, en 1997 iniciaron el proceso de evaluación de sus conocimientos profesionales. Como producto de este esfuerzo, los responsables del PRONAP a nivel federal y estatal se fueron conformando en una comunidad de profesionales de la educación especializados en el campo de la actualización de los maestros.

Si bien durante este periodo inicial el PRONAP desarrolló una cultura de la actualización profesional en lo individual y en lo colectivo, también es cierto que se caracterizó por un diseño centralista, estrechamente vinculado a la promoción en Carrera Magisterial.

## B. Segunda Etapa del PRONAP

Durante el 2003, la Subsecretaría de Educación Básica promovió una amplia consulta sobre la formación docente, inicial y continua que permitiera recoger las opiniones de los maestros, maestras, formadores y actualizadores de maestros de todo el país respecto a los servicios de formación de maestros. Como resultado de este esfuerzo se inició una reestructuración del PRONAP en el marco de la política integral de formación continua. En su segunda etapa (2001-2006), el PRONAP se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua. A partir de 2004 se empezó a trabajar mediante la modalidad de Reglas de Operación, lo que permitió una comunicación más clara de los objetivos de la política y mayor transparencia en el ejercicio del gasto. Las autoridades educativas estatales comenzaron a tomar decisiones más adecuadas a sus realidades educativas y elaboraron sus Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) los cuales fueron evaluados anualmente por instancias externas.

Así, el PRONAP transitó de un esquema vertical y centralista, donde operaban acciones definidas por la federación, hacia otro más flexible y federalizado, enfocado a la creación de condiciones locales y de una política estatal para la formación continua, lo cual permitió avanzar en la descentralización de los servicios en esta área. La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), creada en el 2005, asumió fundamentalmente una tarea normativa y de apoyo técnico a los equipos estatales responsables de la formación continua; esto es, la autoridad federal se erigió como una instancia abocada a conducir, orientar, compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua, al mismo tiempo que se concibió a los *maestros de Educación básica como profesionales de la educación en constante aprendizaje, capaces de promover desde sus diferentes ámbitos de actuación la mejora progresiva de los resultados educativos de todos y cada uno de sus alumnos.* (DGFCMS, 2007)

Los rasgos que caracterizaron al PRONAP en esta segunda etapa, fueron los siguientes:

- i. “Se estableció a la escuela como el espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros,
- ii. se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua,
- iii. se concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes,
- iv. se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos” (DGFCMS, 2007).

### C. Las Instancias Estatales de Formación Continua

De las 32 instancias que operaban en todo el país, solamente 50% contaba con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal, 37.5% tenían manuales administrativos para orientar sus funciones y 31.25% tenían una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades aún en los restringidos márgenes en que operaba el PRONAP (SEP, Convenio para la Extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio, 1996).

Dentro de las Estructuras de Educación Estatales hay instancias, las menos, que se encuentran ubicadas en un rango de Dirección General, o bien tienen nivel de Dirección de Área, Subdirecciones o Jefatura de Departamento, pero hay incluso las que se ubican por debajo de este último nivel.

En cuanto a los recursos humanos, 37.5% de las Instancias Estatales estima contar con una estructura orgánica suficiente, 53.12% tiene personal calificado para planear, organizar y evaluar actividades de formación continua, 31.25% disponen de criterios y mecanismos claros para el acceso y permanencia del personal.

Respecto a la infraestructura física y el equipamiento adecuado para planear, organizar y coordinar las tareas de formación continua, únicamente cuatro Instancias, esto es 12.5%, cuenta con inmuebles y equipamiento necesarios. En el Distrito Federal, hoy

Ciudad de México, existen 18 Centros de Maestros, los cuales se encargan de desarrollar las acciones de formación que la instancia estatal determina.

#### D. La Dirección de Actualización y Centros de Maestros.

Se considera que la Dirección de Actualización y los Centros de Maestros (CdM), son entidades académicas para la Formación Continua, éstos poseen un carácter estratégico dentro del Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros de Educación Básica en servicio. Su propósito es ofrecer servicios académicos e impulsar las actividades que mejoren el desarrollo profesional de las y los profesionales de la Educación Básica en servicio de su área de influencia.

Para los Centros de Maestros y quienes ahí laboramos, como instancias centradas en la formación, el reto es apremiante, ya que se espera que seamos los encargados de la puesta en marcha de los lineamientos curriculares, de propiciar la formación permanente del docente de Educación Básica, hacia la profesionalización.

Los Centros de Maestros a más de diez años de su creación, han transitado por diferentes modelos de atención, ya que su desarrollo y condiciones de operación han sido diversos, lo que ha incidido en la diferenciación de la cobertura y calidad de los servicios de Formación Continua que prestan.

De igual forma, la relevancia o función que le confieren las entidades federativas a estas estructuras es marcadamente distinta, como puede apreciarse si consideramos que de los 574 Centros de Maestros que se encontraban en operación, 93% lo son, en sentido estricto, en tanto que 7% corresponden a espacios de formación continua. Nueve estados concentraban 49.5% de los Centros de Maestros que operaban en el país. Hoy día se han eliminado en la mayor parte de las entidades.

En la Ciudad de México, algunos Centros de Maestros cuentan con local propio e instalaciones adecuadas, pero otros siguen operando en locales rentados y pequeños. Los hay con un equipo directivo, relativamente estable, que realiza actividades de coordinación en su zona de influencia; pero algunos funcionan con una o dos figuras que, además de las actividades de gestión, dan atención directa a los profesores. En los Centros de Maestros se cuenta con un equipo de asesores externos provenientes de los

diferentes programas nacionales y estatales que trabajan con las escuelas y el personal docente que les corresponde. (DGFCMS, 2007)

El promedio de personas encargadas de los servicios académicos de los Centros es de cuatro. En gran parte de los Centros de Maestros funciona un equipo básico de profesores que los coordinan y ofrecen servicios de asesoría; cuentan con una biblioteca diseñada para responder y favorecer la atención de necesidades formativas y culturales de los maestros; disponen de equipos de cómputo y de uno o más módulos del programa Enciclomedia; reciben la señal de televisión Edusat y tienen salones y cubículos de trabajo.

El modelo anterior –que en su momento fue suficiente para encauzar la oferta de formación continua para los maestros de Educación básica en servicio–, se ha desgastado y corre el riesgo de verse rebasado como consecuencia de los cambios vertiginosos y multifactoriales que se generan en el contexto de la sociedad de la información, la economía basada en el conocimiento y el desarrollo de nuevas tecnologías potencialmente útiles para apoyar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Por ello, es preciso revisar el modelo y plantear propuestas innovadoras adecuadas a la realidad y posibilidades estatales.

Ante este panorama, es necesario avanzar en la consolidación de una política nacional de formación continua que favorezca el desarrollo de procesos formativos dentro y fuera de la escuela, que garantice la prestación equitativa, oportuna y pertinente de los servicios, con la participación organizada de diferentes instituciones y actores, a partir de una normatividad más sólida y amplia para el diseño, operación y evaluación de la capacitación, actualización y superación profesional de los profesionales de la Educación básica, en todas sus funciones, niveles y modalidades.

#### E. Formación Continua en el Nuevo Modelo Educativo.

Sabemos que en las escuelas los docentes conforman una población heterogénea, en donde existe diversidad en los años de experiencia, provienen de escuelas formadoras diferentes, poseen un desempeño diverso, en parte por los criterios aplicados para el ingreso, el amplio espectro de la formación inicial que ha dependido del momento

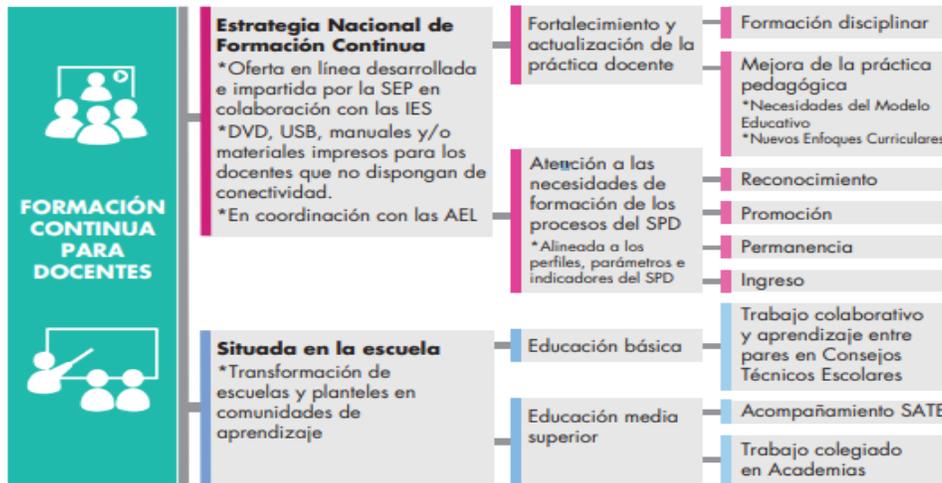
histórico, el lugar en el que se ha impartido y las necesidades de formación a las que ha respondido. Ante esa realidad, las autoridades:

“Ofrecen a los maestros acompañamiento a través de tutorías —en caso de que sean de nuevo ingreso—, oportunidades para desarrollar recursos pedagógicos innovadores, y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo un trabajo planeado. Las diversas modalidades de formación continua han de orientarse al aprendizaje de los estudiantes y a la solución de los problemas que se presentan en el aula. Es clave que la formación continua se imparta mediante dos mecanismos complementarios. El primero consiste en el aprovechamiento de la oferta con que cuentan actores e instancias nacionales, estatales y locales para generar opciones educativas relevantes y pertinentes, que atiendan los problemas específicos de las escuelas y los maestros. El segundo mecanismo de formación continua se sitúa directamente en las escuelas.” (SEP, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017).

Las autoridades estatales juegan un papel central, ya que son ellas quienes pueden identificar con mayor exactitud los requerimientos de los docentes y estudiantes, a partir del conocimiento que les proveen las evaluaciones y el trabajo cotidiano. Por lo tanto, pueden diseñar opciones de formación, presenciales o a distancia, pero comunes para la entidad, y específicas para las regiones.

El segundo mecanismo se centra en la escuela. “El objetivo de esta estrategia in situ consiste en que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas”. (Posner, 2004). Un elemento central en este tipo de formación es cambiar el esquema de trabajo solitario que ha caracterizado al modelo tradicional por uno de colaboración y trabajo colegiado.

**Ilustración 2.** Formación Continua para Docentes.



Fuente: (SEP, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017).

Como puede apreciarse en este recorrido la formación docente se ha ido transformando, la preocupación central de las líneas que se establecen en cada una de las políticas educativas es fortalecer el trabajo que los maestros realizan en las aulas para poder brindar una mejor atención a las niñas, niños y adolescentes que se encuentran incorporados en los distintos niveles educativos.

## CAPITULO II. DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 2.1 El docente: sus saberes y experiencias previas.

Para favorecer el pensamiento crítico y complejo en los docentes, debemos reconocer que el conocimiento es dinámico, por lo que hay que aprender a reconstruirlo, es decir “aprender a aprender”. Otro elemento que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo es el uso de la discusión. Dando lugar a un saber compartido, a través del diálogo, la participación, la apertura a la crítica y a las propuestas para la construcción de acuerdos.

Lograr que el docente reflexione sobre lo que realiza en la cotidianeidad, se plantee preguntas para reconocer las características de su diario actuar, es un primer paso para la lograr un cambio, si estos elementos los comparte en colegiado, con sus pares, con una actitud reflexiva, crítica y colaborativa tiene la posibilidad de generar acciones hacia su actuar, con propuestas que surjan de su realidad, que resulten motivantes, retadoras y significativas que redunden en el beneficio de sus alumnos.

Cada uno de los elementos expuestos anteriormente, nos dan la pauta para identificar mi función dentro de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, una responsabilidad por crear, promover, difundir experiencias exitosas y propuestas de intervención que ayuden a los docentes a transformar su práctica educativa. Sin embargo, no pueden considerarse en aislado, si no reconozco *¿cómo me veo?* La pregunta resulta un detonante de ideas, para responder debo considerar mi historia como docente, quien tras una experiencia de más de tres décadas me ha conformado en quien soy hoy en día.

Voy a iniciar mencionando que elegí ser maestra de primaria, yo crecí “jugando” a ser maestra, imitando a mis profesoras, la primera que recuerdo es la maestra Estelita, persona amable, dulce a quien le gustaba enseñar, jamás se escuchó un grito en su aula, acostumbraba a llamar la atención a quien no cumplía con el trabajo, de forma individual, discretamente, era una forma de establecer complicidad con el afectado.

Más tarde, ya en la secundaria conocí al maestro Ricardo, de la asignatura de historia, esta materia nunca fue mi fortaleza, pero la forma en que nos narraba los hechos, como si fueran cuentos, me hizo disfrutar tanto su materia que me volví una lectora de textos históricos, que luego platicaba con mis amigos.

Cuando decidí ser maestra, quise ser como ellos dos, ya no como un juego de niña, sino como profesional, con un compromiso por enseñar a mis alumnos y poder darles una mejor opción de vida.

Durante mi tercer año de servicio, dentro de una escuela de turno vespertino, me asignaron un grupo de niños especiales, todos reprobados de primer año dentro de la zona escolar, mi corta experiencia y mi compromiso por ayudarles, me llevó a buscar apoyo. Como el grupo pertenecía a un proyecto compensatorio emergente llamado *segundo de nivelación*, me dirigí al equipo responsable, la respuesta: ¡No te preocupes!, ellos van a aprender, tú sigue trabajando como hasta hoy. La respuesta, por supuesto no me dejó satisfecha. Así empezó mi búsqueda por conocer estrategias para beneficio de mis alumnos, esto me llevó a conocer otros proyectos, otras propuestas y de pronto me vi involucrada en las acciones de formación docente, ya no solo para ayudar a mis alumnos, sino para ayudar a otros docentes que como yo enfrentan situaciones en el aula con sus referentes formativos iniciales (Normal).

Ya como formadora dentro de la propuesta para la lectoescritura, conocí los programas de actualización docente en donde lo que se buscaba era compartir estrategias pedagógicas a través de cursos. Este equipo de trabajo me brindó la oportunidad de conocer otros docentes con mayor experiencia que yo, quienes compartían sus saberes. La dinámica de este equipo consistía en prepararnos para los cursos de inicio de ciclo escolar, pero, además, se tenía el compromiso de hacer una revisión desde la teoría y una búsqueda permanente de estrategias didácticas, porque el trabajo que se realizaba era de acompañamiento permanente. El proyecto consistía en visitar a cada docente en su aula, los observamos, nos observaban, escuchábamos las problemáticas de sus alumnos y juntos, de igual a igual, buscábamos estrategias de trabajo para que sus niños accedieran a la lecto-escritura. El equipo de capacitadores PALEM nos reuníamos una vez por semana, ahí se comentaban los logros, pero sobre todo aquellas situaciones que

representaban mayor dificultad. Se establecía un diálogo partiendo de la reflexión de lo que se hacía en el aula y juntos buscábamos alternativas para llevarle al docente una respuesta que le apoyara en el proceso de enseñanza de sus alumnos. Resultados, diversos, satisfactorios los más, esta forma de trabajo nos permitió socializar la experiencia docente, dialogar con la intención de mejorar.

La estrategia de mantener una comunicación estrecha maestro-maestro (capacitador), como un factor importante en la formación, nos llevó a obtener logros no solo en el grupo, en la escuela y lo más importante en el docente, quien se sentía apoyado y valorado.

Mi actual experiencia es el trabajo con docentes en un Centro de Maestros, trabajar aquí fue una elección para dar continuidad con mi trabajo como formadora, considero que la experiencia acumulada como docente y después como capacitador me permite apoyar a otros docentes que buscan actualizarse y que les posibilite la transformación de su práctica. En mi trabajo en centros buscamos que el docente se actualice no en solitario, sino brindarles la posibilidad de contar con herramientas teórico-metodológicas para enfrentar las situaciones y problemáticas que viven día a día en sus entornos. Pretendemos estar cerca de los docentes, en un acompañamiento entre iguales, dialogando, valorando sus prácticas y transformándolas si es necesario, ejerciendo su docencia de forma reflexiva.

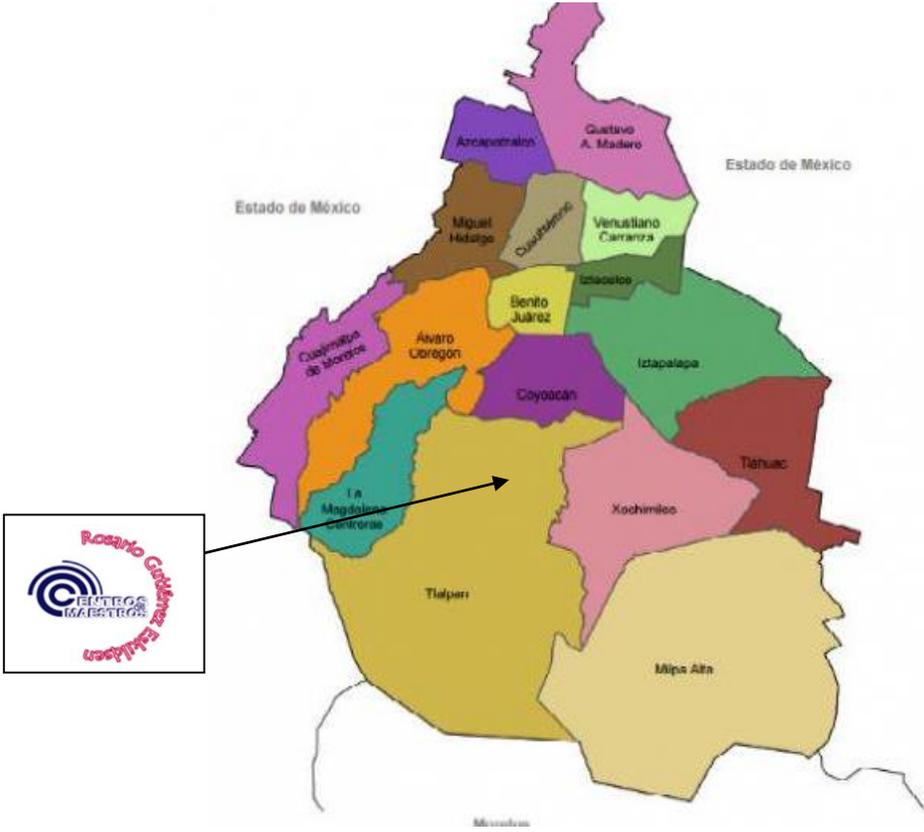
### 2.1.1 Caracterización de la escuela y del grupo de docentes donde se realiza la intervención.

Actualmente me encuentro laborando dentro del Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen, uno de los 18 centros que permanecen en servicio, se encuentra ubicado en la Calzada México-Xochimilco Núm. 4832, en la colonia San Lorenzo Huipulco, dentro de la Delegación Tlalpan (Lugar de Tierra Firme), en la Ciudad de México y colinda con las Delegaciones de Xochimilco, Coyoacán, Milpa Alta y Magdalena Contreras.

El inmueble que ocupa comparte instalaciones con la Dirección Operativa de Educación Primaria No. 5, se ubica enfrente de la estación del Tren Ligero Xomali, en contra esquina del Hospital Centro Nacional de Rehabilitación y cercano a la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan.

Existen áreas de conflicto próximas al Centro de Maestros, tales como: Bares a los costados del inmueble; puestos fijos de alimentos, que generan fauna nociva y obstaculizan el libre acceso al CdM; marchas y mítines dirigidas a la Dirección Operativa de Educación Primaria No. 5 y el IFE; cierre de vías de acceso por eventos diversos como los programados en el Estadio Azteca.

**Ilustración 3.** Ubicación del Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen dentro del mapa de la Ciudad de México.

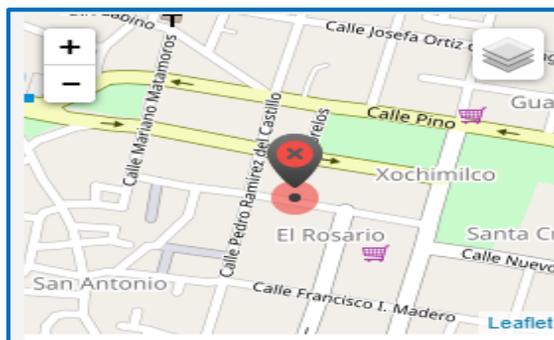


Fuente: Elaboración propia

El área de procedencia de los docentes de preescolar, *primaria* y secundaria es diversa, ya que provienen principalmente de las delegaciones: Tlalpan, Xochimilco, Milpa Alta, Tláhuac y Coyoacán. El servicio se proporciona a usuarios de diferentes niveles educativos, siendo preescolar y primaria los niveles que más lo frecuentan.

La escuela primaria Juan Badiano pertenece a las escuelas de georreferenciación del Centro de Maestros con las cuales se puede acceder, tiene la clave oficial 09DPR2545T turno matutino se encuentra ubicada en la calle Miravalle en el municipio de Xochimilco.

**Ilustración 4.** Ubicación de la Escuela Juan Badiano.



Fuente: Google mapa.

La escuela tiene un total de 378 alumnos, su plantilla de personal está conformada por 14 docentes frente de cada grupo, cuentan con un promotor de lectura, un promotor de tics, subdirector académico y subdirector administrativo, y dos docentes de educación física. En la siguiente tabla se ubican los nombres del personal y su función:

**Tabla 1.** Personal de la Escuela Juan Badiano.

<b>FUNCIÓN</b>	<b>NOMBRE</b>
Directora	María del Carmen Altamirano Flores
Subdirectora académica	Nájera Rosas Rocío
Subdirectora de gestión escolar	Flores Tovar Jimena Susana
Promotora de Lectura	Roldán Ramírez Teresa Alicia
Promotor de Tics	López Maldonado Ángel
1º. A	Chávez Ugalde Zulema
1º. B	Bravo Vela Julia
1º. C	Morales Pradis Michelle Irma
2º. A	Sánchez Rivas Cynthia Marlenne
2º. B	Vázquez Soriano Juan Manuel

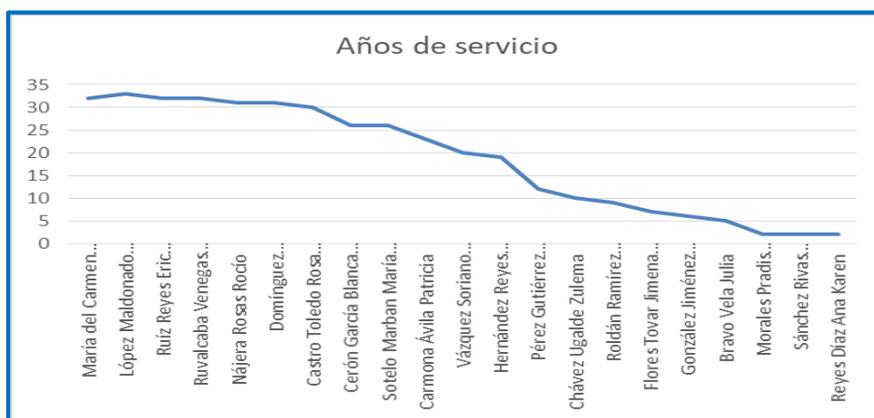
3º. A	Ruíz Reyes Eric Rodolfo
3º. B	Ruvalcaba Venegas Juana
4º. A	Reyes Díaz Ana Karen
4º. B	Cerón García Blanca Guadalupe
4º. C	Sotelo Marban María Concepción
5º. A	Pérez Gutiérrez Lizeth Verónica
5º. B	González Jiménez Jonathan
6º. A	Castro Toledo Rosa Alma
6º. B	Domínguez Alcántara Griselda
Educación Física	Hernández Reyes Jorge
Educación Física	Carmona Ávila Patricia

Fuente: Elaboración propia

La edad de los docentes que conforman la escuela va desde los 27 hasta los 50 años. Cuentan con formación básica para ejercer la docencia, son maestros normalistas, algunos son egresados de la Escuela Nacional de Maestros y otros de normales de otros estados.

La experiencia laboral de los docentes de la escuela Juan Badiano, se encuentra ubicada en un promedio de 16 años, el rango mínimo es de 2 años y el máximo de 33 años.

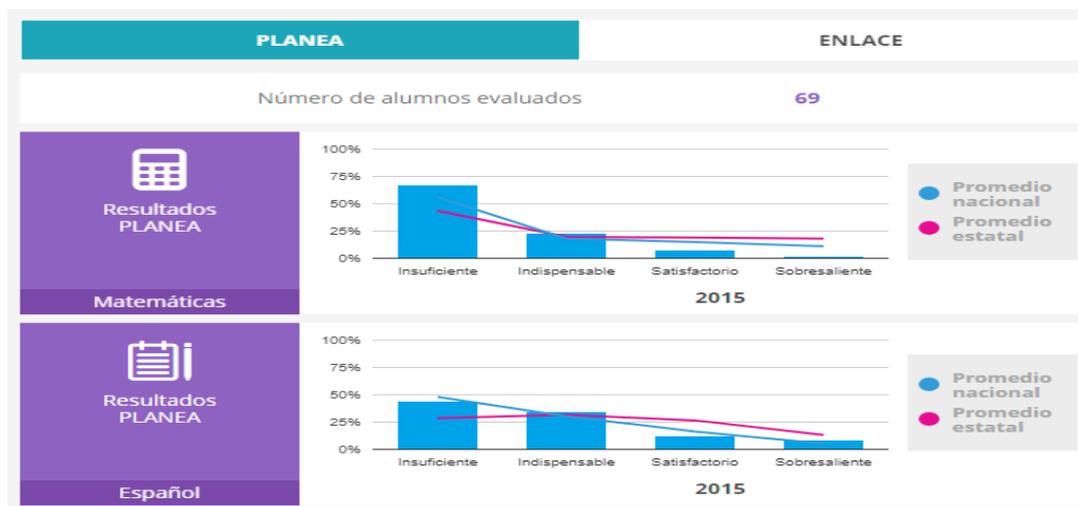
**Tabla 2.** Años de servicio del personal de la escuela Juan Badiano.



Fuente: Elaboración propia.

En 2015 fueron evaluados 69 alumnos de la escuela Juan Badiano turno matutino mediante el instrumento estandarizado del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) ocupando el lugar 2352 de 3036, con un resultado insuficiente en los resultados educativos como se muestra en el siguiente gráfico:

**Ilustración 5.** Resultados prueba Planea de la Escuela Juan Badiano correspondientes al ciclo 2015.



Fuente: (Mejora tu escuela, 2018)

Los resultados obtenidos en la evaluación, tanto en Español como en Matemáticas ubican a la escuela Juan Badiano por debajo del promedio nacional, por lo que es considerada como una escuela focalizada.

Se elige esta escuela para trabajar la propuesta de intervención como una estrategia que permita apoyar el trabajo de los docentes hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos, con el apoyo de la Supervisora de la Zona quien autoriza la entrada al plantel.

## 2.2. Diagnóstico Socioeducativo (Práctica docente)

La profesión docente, como otras profesiones inician cuando se ingresa a la institución de formación, durante ella se va adquiriendo experiencias, habilidades, conocimientos; situaciones que permiten tener un acercamiento a la función que se va a realizar profesionalmente. Las primeras prácticas pretenden aproximar a los estudiantes de

nuevo ingreso a las funciones docentes. Se puede considerar que la actividad del docente inicia cuando se toma la decisión de hacer de la docencia su profesión, que se va desarrollando con las actividades de práctica frente a los alumnos, y que se construye en un continuo, no acabado.

Un elemento importante para considerar es el punto de vista desde el cual el docente entiende la educación, los conceptos, representaciones, certezas y creencias dan sustento a los propósitos de la intervención docente. Elementos que permiten considerar una postura epistemológica las cuales determinan la interpretación y/o producción de teorías.

Haciendo un poco de historia, es importante recordar que la teoría del conocimiento sufrió una gran transformación durante los siglos XIX y XX en la que se voltea la mirada al estudio crítico de las ciencias analizando su fundamento lógico y su campo de acción. Resulta necesario recordar que la filosofía especulativa y el empirismo sostenían, cada una desde su propia visión que la ciencia se construía como un todo homogéneo, *“La ciencia se ofrecía como un conocimiento homogéneo, como la ciencia de nuestro propio mundo, en el contacto con la vida cotidiana, organizado por una razón universal y estable, con la aceptación final de nuestro interés común”* (Bachelard, Epistemología. México: Siglo XXI, 1971).

Pero... ¿Por qué retomar esta visión? La teoría del conocimiento se extrapola a la del conocimiento científico y esta equivale a la epistemología, para Bachelard éste es progresivo y acumulativo, demuestra que en la evolución del conocimiento científico inciden factores externos muchas veces ajenos al ser humano y otros internos que tienen que ver con limitaciones intelectuales que no permiten acceder al conocimiento científico. A estos tropiezos les da el nombre de obstáculos epistemológicos. Sostiene que “cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos” (Bachelard, La formación del Espíritu científico, 2000).

Considerando lo antes dicho, el quehacer docente presenta obstáculos, que surgen desde el propio docente, que, si no es consciente de los conceptos, representaciones,

certezas y creencias que posee, tiende a reproducirlos y por lo tanto a enseñar lo que le enseñaron y de la misma forma en como él lo recibió. Aparece entonces una posibilidad de transformación, la postura epistémica de hacerse preguntas, lo que permitirá una nueva praxis informada y crítica.

Del lado del alumno, este también posee un sistema de creencias, certezas, representaciones, conceptos, que se incrementa por el acceso a una gran cantidad de información y en la cual, la escuela no es la única vía que tienen los estudiantes para acceder al conocimiento, el maestro debe adecuar sus prácticas para responder a los grandes retos que enfrenta al estar inmerso en esta sociedad.

Los alumnos no pueden seguir siendo formados igual que nosotros, las condiciones del contexto son diferentes, lo que implica una reflexión profunda de la práctica que permita la toma de decisiones y que posibilite una transformación para brindar una educación acorde y pertinente a las necesidades actuales.

Aprender a enseñar implica entonces, adquirir los elementos teóricos básicos respecto a la enseñanza, la formación docente intenta darle a cada profesor un referente que respalde su práctica, poniendo a su disposición los fundamentos teóricos, para que él los aplique a la realidad del aula-escuela, por sí solo. Esta acción se ha venido presentando por años, es una visión simplista y lineal que compromete al profesional que se está formando sin darle la oportunidad de contar con una experiencia formativa que le permita aplicar la teoría en la práctica diaria, analizar los alcances y ajustarlos para poder continuar.

¿Cómo se puede hacer un cambio en esta forma de enseñar? ¿Cómo transformar la práctica docente? En educación, la reflexión sobre la práctica se presenta asociada a las corrientes de la pedagogía activa sostenida por Dewey, quien establece las diferencias entre la acción de rutina la cual se realiza apegado a la tradición y, la acción reflexiva, entendida con una naturaleza dinámica, dependiente del contexto y de las circunstancias en que se presenta, enfrentando los problemas educativos buscando soluciones y estableciendo acciones que los lleve a resolverlos (Dewey, 1989). Un análisis reflexivo y consciente de la práctica nos pone en el camino de la transformación. Sólo cuando la

práctica es una práctica pensada, cuando la reflexión hace que la práctica se conciba en el pensamiento para analizarla, reajustarla y posteriormente transformarla. Una reflexión, pero ¿qué es reflexionar? Entendamos que reflexionar no es darles vueltas a nuestras ideas, reflexionar es analizar nuestra experiencia, para ello es importante contar con herramientas que nos permitan realizar registros, obtener evidencias para realizar una valoración, contrastándolas con otros referentes, que pueden ser la experiencia de otros y/o referentes conceptuales producto de investigaciones. Esta actitud reflexiva es un proceso que el docente requiere trabajar para desarrollar una disposición para analizar su práctica y la orientación de aprender permanentemente.

La reflexión desde la práctica educativa nos lleva a establecer un quehacer y un compromiso como profesores, mediante el cuestionamiento permanente sobre lo que estamos haciendo, asumiendo una posición crítica sobre cómo los cambios en la práctica producen cambios en su forma de pensar y sentir y, viceversa. Vicente Rodríguez (Rodríguez, 1999) considera importante capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos que los lleve a modificar sus sistemas de creencias, valores y emociones, facilitando el proceso cognitivo reflexivo.

Es útil insistir en la necesidad de disponer de un “tronco común” de conocimientos teóricos que orienten y clarifiquen al docente en el momento de elegir su actuar. “Podemos decir entonces que la educación es una ciencia y un arte. Como ciencia nos justifica los porqués, las razones y argumentos por los cuales actuamos de una manera o de otra. La ciencia nos sirve de referente teórico que ayuda al discernimiento y a la toma de decisiones. El arte es nuestra capacidad transformadora, nuestro modo de adaptar la utilización de un instrumento o aplicación de una estrategia a una situación dada” (Tébar, 2003). Un docente en su diaria labor aplica el proceso adecuado que le inspira su buen entender, pero respaldado por el saber. Para realizarlo, el docente debe tener claridad en la intención de la educación que imparte, como una acción responsable y consciente.

Al propiciar el análisis y reformular el paradigma, se pretende que los profesores logren cambiar su forma de enseñar cuando se propician acciones reflexivas sobre la misma. Este proceso requiere de una construcción metodológica, individual e intransferible,

tarea que inicialmente se realiza en solitario pero que posteriormente requiere *compartirse, compararse, dialogarse*, para que juntos se apoyen en la reformulación, que le permitirá reflexionar y construir su hacer, para paulatinamente incorporar cambios en su práctica (Tébar, 2003).

Para educar hoy, es necesario que los maestros sepan trabajar en equipo, que sean profesionales de su oficio, que conozcan cómo ayudar a sus alumnos a pensar, en un clima de interacción y sana convivencia.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que un profesor que tiene la intención de innovar debe convertirse en un investigador de su propia práctica, recuperar lo que se hace por medio de registros, el análisis reflexivo de su actuar y una toma de decisiones consciente puede conducirlo a su transformación permanente, concibiendo esta como una praxis.

Lya Sañudo refiere que: “es indispensable la exploración y evaluación de la práctica docente para lograr transformaciones en ella y que, si se logra por medio de la comprensión de los resultados de las observaciones, modificar la conceptualización metodológica de los docentes, entonces es viable que su práctica se transforme permanentemente” (Sañudo, 2005). La transformación permanente se constituye en un ideal, si consideramos que la construcción metodológica la realiza cada docente en el trabajo que realizan antes y después del aula, es decir cuando piensan y cuando reflexionan sobre su práctica, visto de esta forma es un proceso individual e intransferible, la alternativa que se ha venido trabajando de cursos y talleres de actualización es insuficiente, es necesario un modelo de asesoría que permita al docente reconstruirse a sí mismo como profesional, requiere de una toma de conciencia en la manera como estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias, producto de la experiencia. La reflexión no es solamente una meditación, una reflexión, está ligada necesariamente a la acción, al vínculo práctico, el cual puede ser autorregulado.

Otra condición nos dice Sañudo (Sañudo, 2005) que posibilita la transformación de la práctica es el *diálogo*, una estrategia basada en el esquema dialogal y crítico que permite a los miembros de un grupo establecer una íntima relación entre sus convicciones y los constructos teóricos. La recuperación de las acciones realizadas y la reflexión sobre ellas

confrontándolas con el discurso o propuestas teóricas; para lograrlo puede valerse de analizadores que le permitan hacer recortes de cada parte de su trabajo, reflexionar sobre ello, confrontarlo y formular nuevas formas de intervenir.

### 2.2.1 Problemática

La reflexión desde la práctica educativa nos lleva a establecer un quehacer y un compromiso como profesores, mediante el cuestionamiento permanente sobre lo que estamos haciendo, asumiendo una posición crítica sobre cómo los cambios en la práctica producen cambios en nuestra forma de pensar y sentir y, viceversa. La transformación de la práctica implica coherencia entre el discurso y el hacer, sin embargo, esta situación dista mucho de lo que realmente ocurre en las escuelas, la práctica docente presenta una serie de contradicciones, entre el discurso que expresa el docente y lo que realmente se hace. Resulta necesario reconocer si los docentes comparten con otros sus experiencias, en una actividad que les permita reflexionar sobre sus formas de trabajo, (instrumento 1) en la cotidianidad sabemos, no establecen un diálogo compartido que les permita mejorar su práctica docente. Es decir, el verdadero problema es que los maestros para la mejora de su práctica educativa necesitan una actividad que propicie la reflexión, la búsqueda de estrategias para abordar las diferentes situaciones de su contexto, con sus iguales, por medio de un diálogo profesional.

Esta disposición reflexiva es una parte fundamental en la formación de los docentes, constituye una forma de ser, que compromete con el rol que tenemos en la sociedad, pero a su vez nos permite reconocernos y respetar los saberes de otros, nos da la oportunidad de ser partícipes de la transformación personal, del entorno aúlico y escolar.

Luego entonces, los profesores logran cambiar su forma de enseñar cuando se propician acciones reflexivas sobre la misma. Este proceso requiere de una construcción metodológica, individual e intransferible, tarea que inicialmente se realiza en solitario, pero posteriormente requiere compartirse, compararse, para que juntos se apoyen en la reformulación, que le permitirá reflexionar y construir su hacer, para paulatinamente incorporar cambios en su práctica.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que un profesor que tiene la intención de innovar debe convertirse en un investigador de su propia práctica, recuperar lo que se hace por medio de registros, el análisis reflexivo de su actuar y una toma de decisiones consciente puede conducirlo a su transformación permanente.

Surge entonces una pregunta ¿Cómo reflexionar acerca de la práctica? Tallaferro en su investigación puede orientarnos, nos dice que: “cada uno encuentra su propio modo de hacerlo, no existe un único modo, lo importante es problematizar la práctica, orientar la reflexión que en un primer momento es personal, pero que debe compartirse con otros compañeros para que le apoyen en el análisis y juntos reformularse, estableciendo un contraste con los objetivos previstos” (Tallaferro, 2006).

### 2.2.2 Árbol de Problemas.

Las ideas planteadas hasta aquí permiten la reflexión e identificación del problema central, identificar y comprender las causas que lo originan y los posibles efectos que se dé él se derivan.

Se utiliza la técnica del árbol de problemas el cual de forma esquemática se muestra en el siguiente tabla, colocando en la parte central el problema identificado, de lado derecho las causas directas o indirectas y en el extremo izquierdo los efectos o consecuencias:

**Tabla 3.** Árbol de problemas.

Efectos o consecuencias	Problema central	Causas directas e indirectas
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Los docentes necesitan participar en acciones de formación que permitan la <b>reflexión</b> de su práctica.</li> <li>❖ Los docentes requieren compartir, comparar, con sus pares para reflexionar de forma <b>colaborativa</b>, sobre su acción educativa.</li> <li>❖ La vida profesional del docente requiere del <b>aprendizaje permanente</b>.</li> </ul>	<p>¿Cómo lograr que los docentes de nivel primaria reflexionen sobre su quehacer, que los lleve a la transformación de su práctica a través de un diálogo compartido entre pares?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El modelo de formación requiere transformación apoyado en la investigación de la <b>praxis</b>, acorde a los cambios del contexto educativo actual.</li> <li>❖ La docencia es una profesión colectiva y para su transformación, requiere de un trabajo colaborativo, entre pares.</li> <li>❖ Concebir el <b>aprendizaje permanente</b> como parte y requisito de la vida profesional de los docentes.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Los docentes tienen problema para identificar que la transformación de la práctica <b>mejora</b> los procesos y resultados educativos.</li> <li>❖ Los docentes no cuentan con <b>estrategias</b> que permitan obtener evidencias de su actuar docente y contrastarlo con la teoría y la práctica de sus pares.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconocer que la <b>profesión docente</b> resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos.</li> <li>❖ <b>Sistematizar</b> registros para obtener información sobre su actuar docente.</li> <li>❖ Transformar mi intervención, para conformarme como <b>mediador</b>.</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente. Elaboración propia.

Con la consideración descrita de la problemática, se establece la siguiente pregunta:

*¿Cómo lograr que los docentes de nivel primaria reflexionen sobre su quehacer, que los lleve a la transformación de su práctica a través de un diálogo compartido entre pares?*

#### **A. Objetivo general.**

Diseñar una estrategia de intervención para docentes de educación primaria que permita realizar un análisis reflexivo de su actuar y una toma de decisiones consciente para conducirlo a su transformación permanente.

#### **B. Objetivos específicos.**

Durante la implementación de la estrategia de intervención el docente:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias en la práctica docente con sus pares, para su transformación.
- Elaborar diversas formas de registro que permita utilizarlos como medios para confrontar sus concepciones y sistematizar sus acciones.
- Establecer un diálogo crítico con sus compañeros que les ayude a reflexionar sobre su actuar docente y los comprometa en la toma de decisiones hacia la mejora.

## 2.3 Instrumento para la realización del diagnóstico.

Un elemento para la construcción de la presente propuesta lo constituye la elaboración del diagnóstico, para ello se recurre a la elaboración de un instrumento que nos permitiera obtener información directa de los docentes con quienes se pretende desarrollar la intervención. Para lograrlo se construye el cuestionario donde se considera la ficha de identificación: nombre, años de servicio, años frente a grupo y paulatinamente introducirlos en aquellos aspectos que nos permitieran reconocer las acciones de formación en las que participan, el apoyo que le ha brindado en su quehacer docente, sus experiencias en la interacción con otros docentes, cada una de las preguntas están dirigidas a conocer aspectos específicos relacionados con las causas de la problemática planteada (anexo 1).

### **A. Resultados del instrumento**

Los resultados obtenidos durante la aplicación se describen a continuación:

Se quiere identificar en el colegiado de la Escuela Juan Badiano inicialmente su experiencia laboral, obteniendo que: el promedio de años de ejercicio docente es de 16, el rango mínimo es de 2 años y el máximo de 33 años de experiencia. Frente a grupo existe un promedio de 14 años. Estos resultados nos indican que el 50% de los maestros tienen una antigüedad de dos a tres décadas, el otro 50% su *experiencia* es menor a una década, lo que hace un colectivo con gente que ha acumulado experiencia y que puede ayudar o apoyar al resto del grupo.

Respecto a la continuidad en la formación posterior a la educación inicial, la mayoría de los docentes refieren participar en acciones de actualización como son cursos, diplomados, talleres, seminarios o especialidad. En cuanto a la ponderación de las acciones que les han apoyado en su trabajo los maestros ubican a los cursos presenciales y diplomados como aquellas actividades que más han impactado en la mejora. Con una ponderación entre 4 y 5 consideran a los talleres. Los cursos en línea dicen los apoyan en un rango de 3 o 4. Respecto al beneficio recibido por otros docentes lo consideran en un rango de 3 a 5. La asesoría individual no todos la conciben como un elemento que les permita la mejora de su labor docente.

Por lo anterior, es de destacar que los docentes califican con números aprobatorios las acciones propuestas por la Autoridad Educativa como medios para influir en la transformación de su práctica, siendo los cursos presenciales, diplomados y talleres los que mayor impacto tienen en su trabajo. Los beneficios que les pueden brindar sus propios compañeros están bien ponderados.

Respecto a compartir con otros docentes sus inquietudes y preocupaciones sobre los problemas que tienen en el aula, los maestros la califican positivamente, explicando que esta experiencia ha sido enriquecedora, que les permite compartir, escuchar, intercambiar ideas y experiencias y retroalimentarse con las aportaciones de los otros.

En otro aspecto, cuando encuentra alternativas de solución también las comparte con sus compañeros lo que les permite avanzar con sus alumnos, intercambiar ideas para llevarlas a cabo en beneficio de sus estudiantes, considerando que esta acción les ayuda mucho porque se llevan algo más.

Con relación a considerar la puesta en común de los problemas y soluciones con otros docentes, en la búsqueda de mejores soluciones, refieren que esto permite enriquecer su quehacer educativo, visualizar diversas formas de resolver y compartir experiencias, que abren un abanico de posibilidades para el diseño de diferentes estrategias de aprendizaje.

Los maestros consideran que las problemáticas que se presentan en su aula/escuela se ubican en aspectos como convivencia escolar, ausentismo, rezago educativo (lectura-matemáticas) respecto a sus alumnos, con relación a sus compañeros manejan dificultades de integración para trabajar de manera colaborativa en algunos compañeros. Sin embargo, reconocen tener fortalezas como la perseverancia, el interés por buscar información que les permita hacer una planeación acorde a las características de sus alumnos con creatividad. Refieren interés por continuar preparándose y compartir lo aprendido.

Finalmente, al preguntarles sobre qué elementos requieren modificarse en su trabajo docente visualizan la necesidad de contar con estrategias de enseñanza (más lúdicas)

para realizar su planeación didáctica acorde a las necesidades del grupo, capacitarse y actualizarse para enriquecer su práctica docente.

Al analizar lo dicho por los maestros en el cuestionario y contrastarlo con mi experiencia me permite valorar la importancia de que los maestros transformen su práctica *reflexionando* entre iguales, donde se puede *observar, dialogar, reflexionar, buscar y encontrar* estrategias para abordar las diferentes situaciones que acontecen en el aula, por mi parte constituye un reto por transformarme en un mediador.

El análisis realizado mediante el instrumento me apoya en la construcción de 4 categorías que van a servir de referente durante la construcción de la presente propuesta de intervención, las cuales se describen a continuación:

#### Categoría: Perfil docente

Indicadores:

- Años de servicio
- Antigüedad en el plantel educativo
- Actitud hacia la actualización docente
- Participación en acciones de actualización

Dentro de las responsabilidades que le corresponden al Estado se encuentra la calidad de los profesores y su formación permanente que permita la mejora de su práctica. Tradicionalmente la formación continua se ha visto como el perfeccionamiento entregado a profesores carentes de algo, por lo que diseñaba una oferta de cursos de diversos tipos. Dos visiones se presentan al respecto. “una visión tradicional de la formación docente continua como acciones que sirven para subsanar elementos ‘deficitarios’ de los profesores frente a las necesidades actuales, y la otra visión, más actualizada, que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última responde a la conceptualización que Avalos hace sobre formación docente centrada en el concepto de desarrollo profesional” (Avalos, 1999).

Ello implica destacar, entre las funciones de los profesionales directivos y técnicos, las de diagnosticar y levantar necesidades educativas de los propios docentes, así como la

de formular planes de desarrollo profesional que tomen en consideración la realidad de la escuela y sus particulares necesidades. Todo ello sin desmerecer otros espacios donde profesores de distintos establecimientos compartan sus experiencias.

Para lograrlo es necesario entender “la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la escuela” (Torres, 1999).

En especial, en nuestro actual contexto, es indispensable ampliar los tiempos disponibles para que los docentes participen en actividades formativas, reflexionen sobre las prácticas pedagógicas, trabajen en equipos y puedan realizar actividades como preparación de clases, materiales e instrumentos evaluativos y conversaciones entre docentes, con estudiantes, padres y madres.

#### Categoría: Reflexión docente

- Concepto de reflexión
- Acciones relacionadas con la reflexión
- Recursos usados para registrar la reflexión

Gimeno Sacristán, P. G., en *Comprender y Transformar la Enseñanza*, manifiesta que la reflexión sobre la práctica es primordial, tanto así que ha generado un movimiento internacional conocido como reflexividad, entendiendo a ésta como la conciencia que los profesores adquieren sobre las propias acciones, siendo una condición para la transformación. Expresa que a través de la reflexividad se puede acceder al sentido común y a las teorías implícitas depositadas en las acciones. Existen investigaciones que explican la reflexividad como un proceso que se despliega a través de dispositivos cognitivos y metacognitivos, con el propósito de develar el pensamiento, las acciones y la práctica personal. (Gimeno Sacristán, 1992). El saber pedagógico se moviliza y puede reestructurarse -en la perspectiva de transformar las prácticas docentes de acuerdo a las nuevas demandas que la sociedad hace a la escuela- si se producen procesos de diálogo entre docentes, tendientes al intercambio de saberes y experiencias, y si se

realizan sobre ciertos referentes y criterios de calidad. Este tipo de diálogo da cabida a que los involucrados den curso a procesos de reflexión que permiten apoyar los procesos de apertura, de visualización de otras formas de hacer las cosas, de aprendizaje con otros.

### Categoría: Diálogo

- Concepto de diálogo
- Acciones que propicien el dialogo reflexivo
- Recursos usados para registrar acuerdos del diálogo reflexivo

Es necesario recuperar la concepción comunicativa inmersa en el contexto de la sociedad de la información, recuperando la idea central de la interacción. Desde la perspectiva comunicativa, el profesor reconoce que los alumnos (y el mismo) aprenden con personas diferentes en el aula, en la calle, en la casa, la biblioteca, el mercado, etc. En estos espacios interactúan y aprenden con sus abuelos, sus vecinos, sus parientes, sus amigos, etc. En la concepción comunicativa del aprendizaje coinciden aportaciones de algunos autores, se recupera el trabajo de Vygotsky (Vigotsky, 1995) que explica el aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo cultural del niño (docente). En este sentido explica, toda función aparece dos veces, en un primer momento en el plano social (intersubjetivo) y posteriormente, lo trasladamos al plano individual (intrasubjetivo). De esta forma aquello que incorporamos como aprendizaje viene precedido por una interacción, hasta que acaba formando parte de nosotros. La interacción con un igual más experto o guía de una persona adulta contribuye al desarrollo y aprendizaje del niño. Sin embargo, Vygotsky al mencionar una persona adulta, nunca afirmó que esa persona adulta debía ser un profesor. Por tanto, una persona adulta son todas aquellas personas con las que los alumnos interactúan: familiar, vecino, amigo. Es decir, para Vygotsky, el proceso de enseñanza y de aprendizaje no pueden separarse del entorno sociocultural, y el desarrollo viene siempre impulsado por el aprendizaje y por las interacciones en las que participa. Esto visto desde la forma como aprende un docente se desarrolla de forma similar, un docente aprende con otras personas, no en solitario, con otros docentes de su escuela o de otras escuelas, de su contexto y en su interacción con todos los elementos culturales de ese entorno.

Paulo Freire, desarrolló en su obra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2003) la idea de la acción dialógica frente a la educación Bancaria, el diálogo como proceso básico para el aprendizaje y para la transformación de la realidad. El diálogo no se presenta con un formato metodológico, sino como una actitud dialogante, que fomenta la curiosidad epistemológica y la creación de la cultura. “La relación dialógica –comunicación e intercomunicación entre sujetos, refractarios a la burocratización de su mente, abiertos a la posibilidad de conocer y de conocer más- es indispensable al conocimiento” (Freire, *A la sombra de éste árbol*, 1997).

Entonces, se puede decir que el “saber del oficio” se puede transformar a partir del diálogo y reflexión que realizan grupos de docentes acerca de su práctica cotidiana. Para que este diálogo-reflexión sea efectivo, para que contribuya a cambiar percepciones y conceptualizaciones es necesario que se realice en forma sistemática y que esté muy apegado a la práctica cotidiana.

“Lo anterior supone la posibilidad de hacer y hacerse preguntas específicas relativas a acciones pedagógicas recurrentes, ya que a partir de ellas será posible tomar conciencia del origen de esas formas de hacer las cosas y de sus efectos en la formación de los alumnos. Esta forma de proceder permite entrar a cuestionar las racionalidades del propio quehacer y considerar como plausibles otras alternativas que se puedan conocer en el intercambio con los pares”. (Gimeno Sacristán, 1992).

Tradicionalmente muchas clases han funcionado “en base al principio jerárquico que le da la razón a quien tiene la posición de poder” (Flecha R. , 2011), es decir se le concede el saber a quienes tienen superiores posiciones de poder como los autores de libros o catedráticos de una institución universitaria. Ese poder se puede criticar o cuestionar, pero difícilmente se puede transformar, está tan arraigado en los docentes, en su ejercicio cotidiano, que lo esperado es reproducirlo. En las aulas, los docentes continúan con esta tradición y se niegan la posibilidad de trabajar una “propuesta de transformación igualitaria y democrática del aprendizaje” (Flecha R. , 2011). En vez de fundamentar la educación en los argumentos de poder (es así porque lo dice el maestro), se propone establecer un diálogo donde cada uno expone sus razones, fundamenta sus argumentos

y entonces de forma colectiva se pueden tomar acuerdos. Esta propuesta quita al coordinador el monopolio del conocimiento y moviliza los saberes, habilidades, recursos que cada participante posee.

#### Categoría: trabajo entre pares

- Concepto trabajo entre pares
- Acciones relacionadas con trabajo entre pares

La práctica docente puede ser analizada con distintos propósitos, desde distintos paradigmas y enfoques, y por distintos especialistas. No obstante, si se desea analizar la práctica para encontrar las claves o señales respecto de cómo enseñar para producir aprendizajes en los alumnos, dicho análisis requiere de la concurrencia indispensable de los propios profesores y profesoras, por cuanto son ellos y ellas quienes “tienen” el saber pedagógico, ese saber hacer propio de la profesión, y a partir de la experiencia común que comparten, pueden hacer análisis cualitativos que tengan directo impacto en el propio quehacer profesional.

“El concepto aprendizaje entre pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la interacción todos los participantes en un proceso de coaprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan procesos similares en los otros”. (Cerdeira, 2006)

Para que se produzca esta situación de interaprendizaje, es importante que quienes participan del diálogo y reflexión reconozcan al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en el oficio. El otro, aunque tenga diferentes conocimientos, experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones. Es por ello que la presencia de docentes más expertos, con competencias para el trabajo con adultos, potencia los procesos de transformación, ya que facilita que el grupo se

abra a la diversidad de experiencias y saberes, y que el diálogo se constituya en una instancia que permita a los sujetos involucrados reelaborar el significado que cada uno da a su práctica, potenciando así la capacidad para seguir aprendiendo.

Esta actitud de apertura da cabida a un genuino análisis respecto de los por qué y los para qué de la práctica profesional y permite crear las confianzas para buscar y probar alternativas de acción conjunta. Por esto, los diálogos no pueden circunscribirse a las experiencias exitosas; todas las experiencias merecen ser compartidas y analizadas entre los docentes, pues de todas ellas es susceptible aprender, en tanto se dan en contextos similares y abordan problemáticas comunes.

En las situaciones de aprendizaje entre pares se generan dinámicas grupales que contribuyen a que los involucrados puedan paulatinamente ir desentrañando los saberes implícitos que marcan sus prácticas. Ello es posible porque entre los docentes que conforman un grupo de aprendizaje se incrementan los niveles de empatía y confianza mutua, lo que los lleva a percibir los objetivos comunes de manera más explícita y consistente y sentir, en muchos casos, un reencantamiento personal con la profesión.

El clima de empatía y confianza que se va gestando en los grupos de aprendizaje entre pares contribuye a que los profesores y profesoras se sientan cómodos para expresar sus ideas, compartir sus experiencias, analizar las creencias, preconceptos o enfoques en juego en una situación determinada, revisar ciertas metodologías y tal vez, lo más significativo, analizar los procesos y resultados de la aplicación al aula de alguna determinada estrategia, metodología o enfoque. Ahora bien, es la diversidad de estilos de pensamiento de los integrantes del grupo de aprendizaje, los distintos bagajes de conocimientos y experiencias, las distintas formas de concebir los procesos pedagógicos y de aprendizaje, lo que enriquece la conversación profesional favoreciendo la reestructuración conceptual.

## CAPITULO 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 3.1 Fundamentación teórica.

La presente propuesta de intervención propone un proceso de reflexión que permita al colectivo docente de la escuela Juan Badiano transformar su práctica, partimos para ello de la postura que Achilli E. L. en el texto *Investigación y formación docente* nos dice: “la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, con un doble sentido: como práctica de enseñanza (como proceso formativo) y como apropiación del oficio docente (iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse) en la práctica de enseñar” (Achilli, 2000).

A esta visión agregamos la que Esther Díaz, en su texto *Sujeto y verdad* menciona: “los problemas que surgen respecto a los procesos de formación de los docentes son resultantes de los modos de producción, distribución y consumo de conocimientos en nuestro país y surgen de obstáculos epistemológicos inconscientes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica. El quehacer docente presenta obstáculos, que surgen desde el propio docente que, si no es consciente de los conceptos, representaciones, certezas y creencias que posee, tiende a reproducirlos y por lo tanto a enseñar lo que le enseñaron y de la misma forma en como él lo recibió” (Díaz, 2003).

Otros teóricos comparten esta visión, Dilia Tallaferró, en el texto *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes* hace un análisis para entender ¿qué es la práctica? Nos dice que: “todo hacer es una práctica en el sentido más amplio de la definición, sin embargo, para comprenderla es necesario incorporar una ‘carga’ de reglas, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar, que representan un conjunto ideológico que posee el sujeto que lleva a cabo la práctica. Este conjunto ideológico incorpora un sistema de ideas respaldadas en ocasiones, por elementos teóricos, que reflejan quiénes somos y cuál es la concepción que se tiene de la vida y específicamente de la educación” (Tallaferró, 2006).

Estudios anteriores como los de Dewey, J., en el texto *Cómo pensamos*, expone que en educación, “la reflexión sobre la práctica se presenta asociada a las corrientes de la pedagogía activa, quien establece las diferencias entre la acción de rutina la cual se realiza apegado a la tradición y, la acción reflexiva, entendida con una naturaleza dinámica, dependiente del contexto y de las circunstancias en que se presenta, enfrentando los problemas educativos buscando soluciones y estableciendo acciones que los lleve a resolverlos” (Dewey, 1989)

Considerando entonces que la reflexión sobre la práctica implica un proceso donde es necesario darse cuenta otra investigadora nos plantea un cuestionamiento más: “¿cómo se puede transformar la práctica docente? Si consideramos la construcción metodológica de los docentes como un proceso individual e intransferible, entonces la alternativa es, en vez de cursos y talleres de actualización, en un modelo de asesoría que impacte el proceso personal” (Sañudo, 2005).

Lya Sañudo, en el texto *la formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica* hace referencia a “un modelo de asesoría para lograr que el docente reflexione y construya su propia concepción y su hacer y, paulatinamente incorpore cambios en su práctica”. Concibe entonces, a la asesoría “como un proceso en el cual el docente utilice el diálogo, basado en la toma de evidencias de su quehacer, como una condición para la transformación de su práctica, que abandone la reflexión personal y establezca un intercambio con otros docentes que lo lleven a tomar de decisiones hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos” (Sañudo, 2005).

Una condición mencionaba líneas anteriores es que el docente se “dé cuenta” Saleme de Bournichon, M. E., en *Decires*, nos expresa que, si el docente no está consciente, si no domina las estrategias de conocimiento está “condenado a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma que lo hicieron” (Saleme de Bournichon, 1997).

Estudios como el de Gimeno Sacristán, P. G., en *Comprender y Transformar la Enseñanza*, considera que la reflexión sobre la práctica es primordial, tanto así que ha generado un movimiento internacional conocido como reflexividad, entendiendo a ésta

como “la conciencia que los profesores adquieren sobre las propias acciones, siendo una condición para la transformación. Expresa que a través de la reflexividad se puede acceder al sentido común y a las teorías implícitas depositadas en las acciones. Algunas investigaciones dicen que la reflexividad es un proceso que se despliega a través de dispositivos cognitivos y metacognitivos, con el propósito de develar el pensamiento, las acciones y la práctica personal” (Gimeno Sacristán, 1992).

En años más recientes Ramón Flecha, en su obra *Compartiendo palabras* considera que el aprendizaje de las personas adultas (como son los docentes) se da a través del diálogo, el autor presenta los siete principios del aprendizaje dialógico, con la intención de aportar una guía para su reflexión y puesta en práctica. El autor considera que: “el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran variedad de contextos educativos, desde los primeros años de la infancia hasta la madurez, por lo que ofrece una amplia posibilidad para ser aplicado” (Flecha R. , 2011). Su propuesta de formación se basa en el diálogo igualitario. Explica que “las relaciones humanas son de dos tipos: relaciones de poder o relaciones dialógicas, según tengan su fundamento en violencia física o simbólica de uno sujeto sobre otro o en la comunicación que lleva a compartir una acción”. (Flecha R. , 2011).

Ramón Flecha considera que “las sociedades actualmente son cada vez más dialógicas, es decir son sociedades en las que se cuestionan las relaciones de poder y son sustituidas por el conflicto o el diálogo. Cada vez hay más sujetos que se plantean cómo conseguir soluciones dialógicas” (Flecha & Puigvert, 2005). La escuela no es la excepción, en este marco recurre a la teoría del aprendizaje dialógico como un referente para reflexionar sobre la escuela y la forma de transformarla que posibilite la disminución del fracaso escolar y una mejora de la convivencia. “Dialogar es para llegar a acuerdos, no para imponer nuestra opinión basandonos en nuestra posición de poder o calculando estratégicamente cómo llevar al otro a nuestro terreno” (Flecha & Puigvert, 2005). Con una formación dialogante, refiere “todos los agentes educativos participan en una estrecha colaboración, porque este diálogo genera mejora en los resultados académicos y en la convivencia” (Flecha & Puigvert, 2005).

Otros autores como Kingler, C y Guadalupe, V en el texto *Psicología cognitiva* proponen que la noción de 'realidad subjetiva'; "indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo y con la ayuda de otro (mediador) y solo podrá aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias, o conceptualizaciones previamente adquiridos por él. Lo que el alumno aprende no es una copia de lo que observa a su alrededor, sino el resultado de su propio pensamiento y razonamiento, así como de su mundo afectivo" (Klinger & Vadillo, 2000).

Evans Risco, E., plantea en su texto *Orientaciones metodológicas para la Investigación-Acción* una "propuesta para la mejora de la práctica pedagógica, elementos metodológicos que permiten construir un plan de intervención que propicia la mejora de la práctica" (Evans Risco, 2002), el autor considera que para lograr la reflexión se requiere de un proceso sistemático, lo cual permite que la transformación del sujeto se manifieste en un cambio personal, pero también en lo social.

El enfoque que Serafín Antúnez, nos propone en su texto *Organización escolar y acción directiva* considera que "es importante advertir mediante una caracterización la integración del cuerpo de asesores del centro como pequeñas comunidades de aprendizaje, que resultarán de gran utilidad, entre otras finalidades, para:

- Actualizarse científica y didácticamente,
- Analizar prácticas profesionales con la intención de mejorarlas,
- Compartir y analizar materiales y experiencias entre colegas,
- Elaborar y mantener actualizada la documentación de apoyo y el inventario de recursos de uso común del equipo de personas asesoras,
- Conocer las propias limitaciones" (Antunez, 2004) .

El mismo autor sostiene que "más allá de que el sujeto asesor domine la legislación educativa, los enfoques y contenidos de planes y programas, los procesos de gestión escolar o de la práctica docente, es indispensable que lo que defina al ATP sea un núcleo básico de saberes y capacidades de actuación profesional centradas en la labor de

asesoramiento: estrategias, métodos y prácticas que configuran una relación de aprendizaje” (Antunez, 2004).

Este marco teórico sustenta la propuesta de *El diálogo compartido, una herramienta de formación para la transformación de la práctica educativa*, cuyo propósito es propiciar que el docente reflexione sobre su práctica a través de la acción dialógica con sus compañeros que lo lleven a tomar acciones para la transformación de su práctica en el aula y sus posibles efectos en la vida del docente y de la escuela en su conjunto.

El planteamiento teórico nos permite entender la formación para docentes de educación primaria, viendo a éste como un sujeto que puede transformar sus ideas, creencias y conocimientos cuando toma conciencia de los procesos inmersos en su práctica, para ello se recurre al diálogo que le permita expresar su opinión y tomar acuerdos para la puesta en marcha de acciones hacia la transformación y mejora de su trabajo docente.

### 3.2 Metodología.

Existen diversas modalidades y corrientes que representan los modelos de investigación acción. (Latorre 1996, citado en (Sandín Esteban, 2003), considera dos grandes líneas una basada en el modelo Lewiniano y la otra en la escuela inglesa. La tipología lewiniana señala cuatro modalidades de investigación acción: diagnóstica, participativa, empírica y experimental.

La presente propuesta de intervención se sustenta en la metodología de la investigación acción participativa, la cual implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación. Se considera que el interés central no es la acumulación de conocimientos, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la práctica docente. “El objetivo consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliot, 1993. Citado en: (Blanco, 2005).

La propuesta se enfoca en la transformación de la práctica educativa y de los sujetos que intervienen en ella (docentes-alumnos). En este sentido es importante hacer algunas consideraciones: la propuesta parte de la acción crítica de la realidad educativa,

considerando como punto central la visión de los docentes. Se considera fundamental el proceso de autocrítica que permita hacer una reflexión sistemática sobre la práctica educativa, con el propósito de mejorarla y cambiar tanto en lo personal como en lo social (aula).

La investigación-acción participativa supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de búsqueda continua, en donde se entienda el oficio docente como un trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, la acción es una exploración reflexiva que el profesional realiza de su actuar.

El punto de partida serán los problemas prácticos que sienten y experimentan los propios docentes en su trabajo diario, se trata de los problemas que surgen de cada uno de los grupos, problemas concretos a los cuales el docente debe encontrar una solución. Estudiar las situaciones cotidianas del aula que sirvan para establecer un juicio crítico, en situaciones concretas y utilizarlas para que los docentes actúen de una forma más acertada, esto permitirá incorporar a los docentes-alumnos en un proceso de formación permanente (profesionalización).

La implementación de este proyecto de investigación requiere de un grupo de docentes que muestre deseos de cambiar y mejorar su entorno escolar, en el entendido que realizarlo de forma aislada no se podría llevar a cabo, por ello se pretende la formación de grupos de reflexión autocríticos que se involucren en su proceso de transformación.

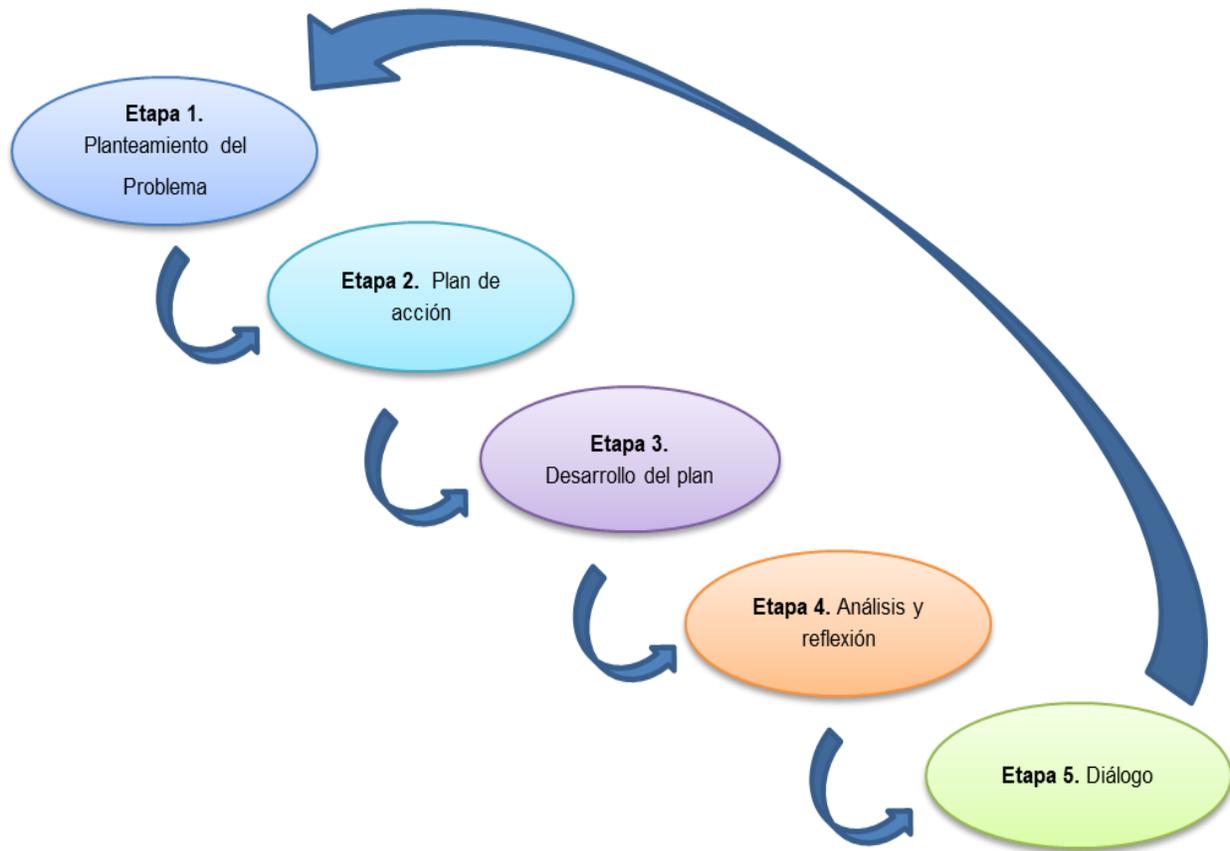
Una estrategia para implementarse en el grupo de docentes es el *diálogo* permanente que permita el análisis crítico de la realidad educativa a través de la comunicación, en un proceso interactivo entre docentes. Se rompe entonces el esquema tradicional de *formación* docente, como acumulación de conocimientos, para articular la práctica y la actividad reflexiva por medio del diálogo y la acción transformadora; consecuencia de la reflexión e innovación que posibilite la transformación profesional.

Parafraseando el proceso que Evans propone, considero desarrollar las siguientes etapas (Evans Risco, 2002):

1. Planteamiento de un problema. Indagación de un problema de su propia práctica donde se identifiquen aquellas situaciones que se deseen cambiar, en un corto plazo y que los resultados conduzcan a la mejora; puede considerarse como punto de partida la observación realizada por otro profesor. Se formulan los objetivos a cumplir y la revisión teórica que permita tener nuevos referentes. Formular una estrategia de acción para resolver el problema, en colectivo. Se requiere de la elaboración de un plan, producto de las negociaciones entre pares, se incluye el diseño de instrumentos de registro. Estas propuestas se podrán modificar durante el proceso de ejecución.
2. Desarrollar un plan y recoger datos. Poner en práctica la estrategia de acción y registrar con apoyo de instrumentos, los elementos que permitan comprender la realidad del aula.
3. Análisis y reflexión de los resultados. Comprensión de lo que sucede y por qué sucede, se reflexiona sobre los datos obtenidos. A los involucrados se les solicita elaborar un informe en colectivo, que permita la sistematización de la información registrada, resaltando aspectos positivos y negativos que se van presentando y los cambios que se van produciendo como resultado de las acciones propuestas. Es importante centrar la atención en la experiencia y las implicaciones en su desarrollo profesional y personal. Este informe marca el fin del primer momento.
4. Nueva intervención, con los resultados obtenidos se propone establecer un *diálogo* con sus iguales compartiendo los problemas y las soluciones, que propicie la reflexión y la construcción de mejores soluciones en una *espiral de cambio* permanente. Es importante contrastar los resultados de la experiencia con los propósitos esperados del plan.

El proceso se explica en el esquema siguiente:

**Ilustración 6.** Proceso de Investigación acción.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.3 Enfoque teórico didáctico.

En este trabajo se consideran los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural o sociohistórico del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, que proviene de los planteamientos de Vygotsky. Esta teoría se caracteriza por hacer énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos, y utilizar un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la acción mediada como unidad de análisis. Este enfoque propone una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Con esta orientación de los procesos psicológicos se busca explicar las complejas relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo extendiendo la noción de mediación

semiótica hacia una mayor comprensión del pensamiento y de su relación con el habla, así como de otros fenómenos implicados en la vida social del lenguaje tales como "voces", modos de discurso, lenguaje social y dialogicidad.

El profesor debe estar consciente de que mucho de lo que aprenden sus alumnos lo hacen en interacción con sus compañeros y no sólo mediante el contacto directo con los objetos. De ahí la importancia de la intervención mediacional (semiótica) de los adultos o de los pares más capacitados. Esto mismo sucede entre docentes, cada uno aporta de sus saberes, y con sus pares, crean comunidades de aprendizaje en las que se construyen nuevos conocimientos y se desarrollan funciones psicológicas superiores con la aportación de otros puntos de vista y opiniones de incuestionable valor y origen sociocultural.

Para el desarrollo de la propuesta de intervención se consideran los trabajos que Tébar Belmonte realiza dentro de la enseñanza. En: "El perfil del profesor mediador" el autor toca un tema crucial dentro de la enseñanza: "la pedagogía de la mediación y el perfil de un profesor mediador que organiza el aula genera motivación e implica a los estudiantes, desarrolla habilidades de pensamiento, enseña a aprender y a pensar y forma personas autónomas, capaces de seguir aprendiendo toda la vida" (Tébar, 2003).

El profesor Tébar propone la mediación como una condición básica para recuperar el sentido de la misión educativa de toda la sociedad, como un factor humanizador de transmisión cultural. "El hombre tiene como fuente de cambio la cultura y los medios de información. El mediador se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos. La explicación del mediador agranda el campo de comprensión de un dato o una experiencia": (Tébar, 2003)

"La mediación es la acción de servir de intermediarios entre las personas y la realidad. Tanto pueden servir de intermediarios las personas como los procesos mediadores. Mediar permite dotar al educando de estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, para aprender a aprender, para un desarrollo pleno de las potencialidades de cada ser humano" (Tébar, 2003).

En la mediación el propio mediador es el primer modificado. Son características del profesor mediador la actitud automodificadora que alimenta su propio sistema de creencias, él mismo debe adaptarse, cambiar de procedimientos, planes y recursos para lograr la modificación y corrección de su trabajo docente. El profesor mediador es visto como un individuo que interactúa con su medio, reflexiona y propicia cambios en sí mismo y con sus compañeros docentes.

Tebar Belmonte (Tébar, 2003), nos dice que no podemos esclavizarnos con un método, ni siquiera con solo paradigma pues necesitamos compaginar mundos diversos (cognitivo, afectivo, social, etc.) sobre todo cuando las aulas son tan diversas. Este contexto diversificado necesita una orientación ecléctica, pero bien fundamentada. Necesitamos, encontrar un paradigma integrador, este es el *Paradigma de la Mediación Educativa*, que ayuda a cambiar la forma de comprender la educación. Educar no es una simple reducción a lo que cada uno considere lo más importante, sino reconocer que cada elemento tiene su propio peso. Por lo tanto, la formación docente debe aportarle un sistema de creencias, convicciones, que le permitan actualizar sus conceptos psicopedagógicos, asumidos por la comunidad educativa. La tarea parece muy sencilla, pero aun no se ha entendido, muchos docentes continúan preocupados por transmitir contenidos, no enseñan a pensar, solo enseñan como ellos aprendieron a estudiar. En la presente propuesta de intervención se va a trabajar con el *diálogo*, con un cambio de rol del educador (facilitador) dejando de ser el único poseedor del saber, pasando a ser el experto que organiza, controla y adapta los procesos de enseñanza-aprendizaje, para transformarse en un mediador que orienta, acompaña según el ritmo y estilo cognitivo de los educandos (docentes participantes). El trabajo con el docente implica que reconozca que al darle la palabra es ayudarle a conocerse y definirse, incluso a hacer que aflore su personalidad como ser distinto, único e irrepetible. El ritmo y velocidad de los encuentros lo marca en esta intervención, el docente, no el mediador. La paciencia es la actitud del mediador que permite acompasar el ritmo, lograr la auténtica comprensión de la *mayéutica* del acto de aprendizaje del educando, es decir por medio de preguntas se pretende que el docente indague, se cuestione y reflexione sobre sus saberes. A lo largo del plan de intervención es necesario encontrar una definición compartida de educación. Ésta necesidad de reformular el paradigma educativo tiene

que partir, sin duda, de la reflexión sobre qué tipo de ser humano queremos formar, el perfil del educador que precisamos para ello y los medios que vamos a necesitar.

Al propiciar el análisis y reformular el paradigma, se pretende que los profesores logren cambiar su forma de enseñar cuando se propician acciones reflexivas sobre la misma. Este proceso requiere de una construcción metodológica, individual e intransferible, tarea que inicialmente se realiza en solitario pero que posteriormente “requiere *compartirse, compararse, dialogarse*, para que juntos se apoyen en la reformulación, que le permitirá reflexionar y construir su hacer, para paulatinamente incorporar cambios en su práctica”. (Tébar, 2003).

El enfoque de la mediación en la educación se ha visto presente en los últimos años, considero que se puede recuperar éste en el cambio profesional de los profesores, en la reflexión de su práctica y el intercambio con sus pares.

### 3.4 Diseño de la propuesta de intervención.

La presente propuesta pretende contribuir en la elaboración de una estrategia que pueda emplearse como herramienta de formación para que los docentes realicen un análisis reflexivo de su actuar, se cuestionen sobre su quehacer cotidiano y que ello les permita una toma de decisiones consciente para conducirlo a la transformación paulatina de su práctica.

Para su puesta en marcha se elige la escuela Juan Badiano, se solicita autorización a la supervisora de zona, la directora y a los propios docentes para que aprovechando las reuniones del Consejo Técnico Escolar, se pudiera desarrollar la propuesta de forma presencial, considerando este espacio propicio para proponer las actividades de reflexión.

Es el Consejo Técnico Consultivo (CTE) el espacio que la propia autoridad ha considerado para la formación continua de los docentes en donde se plantean los problemas específicos de cada profesor, de su práctica, de cada alumno y en donde por medio de la colaboración y el intercambio con sus compañeros se hacen propuestas para resolverlos. Se pretende propiciar entre este grupo de docentes otras miradas

respecto a los problemas, reflexionar sobre su forma de trabajo y buscando entre todas alternativas de solución que les permitan transformar su trabajo cotidiano. En esta intervención el papel del mediador es parte del colegiado, a través de la planeación e implementación, permitiendo que los docentes a través de las actividades reflexionen y busquen la mejora de su propia práctica, por medio de un trabajo en colaboración con sus pares que les permita la actualización y transformación de sus saberes.

### 3.4.1 Método para el diseño de la propuesta.

La propuesta de intervención se planea realizar en una escuela de nivel primaria en la zona de influencia del centro de maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen (Escuela Juan Badiano), para su realización se contemplan cuatro etapas: cada una con una duración un mes, por un periodo de 4 a 5 meses, y la cuarta etapa de evaluación donde se incluye la difusión de los logros:

1. Indagación de un problema de su práctica. Indagación de un problema de su propia práctica donde se identifiquen aquellas situaciones que se deseen cambiar, en un corto plazo y que los resultados conduzcan a la mejora; puede considerarse como punto de partida la observación realizada por otro profesor. En esta primera etapa mediante una estrategia de apoyo basado en la revisión de diferentes investigaciones sobre flexibilidad y compartidos mediante técnicas participativas revisión teórica que permita tener nuevos referentes. Se solicita formular una estrategia de acción para resolver el problema, de forma individual. Se requiere de la elaboración de un plan, producto de las negociaciones entre pares, se incluye el diseño de instrumentos de registro (registro anecdótico). Estas propuestas se podrán modificar durante el proceso de ejecución.
2. Desarrollar un plan y recoger datos. La segunda etapa contempla la elaboración de diversas formas de registro para confrontar sus concepciones, poner en práctica la estrategia de acción y registrar con apoyo de instrumentos, los elementos que permitan comprender la realidad de su aula.
3. Análisis y reflexión de los resultados. La tercera etapa, el establecimiento de un diálogo crítico que les permita la toma de decisiones hacia la mejora de su práctica

educativa en este momento surge la comprensión de lo que sucede y por qué sucede, se reflexiona sobre los datos obtenidos posteriores a la puesta en práctica de la estrategia de acción acordada con su par. A los involucrados se les solicita elaborar un informe en colectivo, que permita la sistematización de la información registrada, resaltando aspectos positivos y negativos que se van presentando y los cambios que se van produciendo como resultado de las acciones propuestas. Es importante centrar la atención en la experiencia y las implicaciones en su desarrollo profesional y personal. Este informe marca el fin de la primera intervención.

4. Nueva intervención, con los resultados obtenidos se propone establecer un *diálogo* con sus iguales compartiendo los problemas y las soluciones, que propicie la reflexión y la construcción de mejores soluciones en una *espiral de cambio* permanente. Es importante contrastar los resultados de la experiencia con los propósitos esperados del plan.

La propuesta de intervención se planea por medio de secuencias didácticas considerando la perspectiva que Ángel Díaz Barriga plantea. Para el autor: “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 1996). Las secuencias didácticas nos permiten organizar las actividades de cada sesión con la finalidad de crear situaciones para desarrollar el objetivo u objetivos planteados, considerados como el punto de partida. Las actividades que se proponen buscan crear un ambiente de aprendizaje donde se puedan analizar las problemáticas de cada docente y buscar alternativas de solución que les permita transformarse. Las secuencias didácticas se organizan en tres tipos de actividades: inicio, desarrollo y cierre.

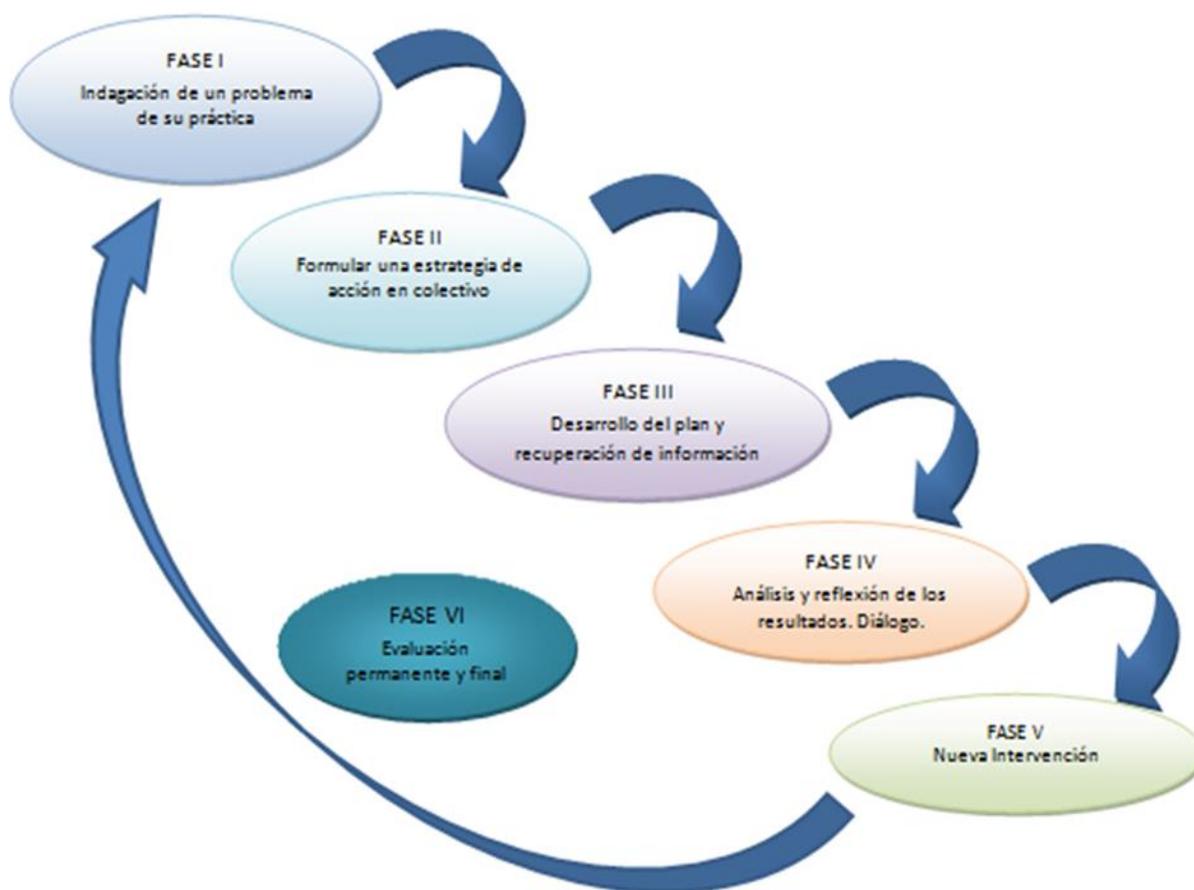
Las actividades de *inicio* buscan abrir la discusión en pequeños grupos a partir de una pregunta o preguntas que les permita recuperar la información o saberes que ya poseen de su experiencia previa y plantear un problema que implique su trabajo en el aula.

En las actividades de *desarrollo* se pretende que el docente interaccione con una nueva información, esta puede surgir de la exposición de otro docente, de una discusión sobre

alguna lectura, de la revisión de un video, recursos que les permita tener elementos para discutir o confrontar sus saberes. Para apoyar estas discusiones se plantean preguntas guía que les permita vincularla con el caso o problema de su aula.

Las actividades de cierre permiten realizar una síntesis del proceso, integrar las tareas realizadas, reestructurar los conceptos que tenía al inicio. Las actividades de síntesis pueden ayudar a reconstruir y ampliar información, que les posibilite resolver los problemas que en un inicio se plantearon.

**Ilustración 7.** Plan de Intervención



Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.2. Propuesta de intervención (planeación)

Actores:

- Directos; docentes, de educación primaria de una de las escuelas pertenecientes a la zona de georreferenciación del Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen, Juan Badiano (12 grupos)
- Indirectos: alumnos y padres de familia de la comunidad a la que pertenece la escuela. (Aproximadamente 50 familias con 250 personas de la comunidad).  
Director de la escuela y supervisor de la zona escolar.

#### **A. APLICACIÓN**

La formación crítica docente considera a los profesores como productores y productos de la ideología y comprometidos en comprender sus procesos de aprendizaje y los de sus alumnos. La docencia desde esta perspectiva es una actividad que construye y se conforma por las interpretaciones de los que participan en el proceso. El profesor debe transformarse en un investigador y sustentar sus procesos en un dialogo democrático. La experiencia docente se analiza, se valora y se pone en práctica de nuevo.

La práctica docente será una construcción colectiva que incluye los intereses, saberes de los profesores y de la institución con el propósito de transformar el quehacer docente, la escuela donde se desempeña y la sociedad a la que se dirige. Una formación no se recibe, nadie puede formar a otro, no se puede hablar de un formador y un formado, es el individuo el que se forma, es él quien encuentra su forma, el sujeto se forma solo y por sus propios medios, el individuo se forma solo por mediación y las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, así como otros elementos como las lecturas, las circunstancias, el desarrollo de la vida y la relación con los otros.

Para lograr lo anterior, se propone que los docentes durante la implementación del plan de intervención desarrollen:

- a. El planteamiento de un problema. En donde realicen la indagación de un problema de su práctica, a través de la escritura de un texto libre explique la situación de su aula y lo que ha hecho para resolverla.
- b. La formulación de una estrategia de acción para resolver el problema, a realizarse en colectivo, que les permita construir una propuesta de intervención que los lleve a transformación paulatinamente su acción docente. Se registra la intervención acordada para posteriormente recuperar su pertinencia. Uno de sus compañeros funge como observador-mediador, esto propicia la formación de ambos, permitiendo que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar tiempo y de relación con la realidad. Este esfuerzo de formación debe acompañarse permanentemente de una reflexión también dialogal. Entre pares se establece la organización de la intervención.
- c. El desarrollo del plan y recoger datos. Los docentes toman acuerdos y se implementa lo planeado, es importante que los docentes registren los resultados de la implementación, con una mirada hacia los logros obtenidos en sus alumnos en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Este registro se hace mediante el registro anecdótico, donde libremente expresen lo acontecido en el aula durante la aplicación de la estrategia acordada. Este registro se lleva a la siguiente reunión para compartirlo.
- d. El análisis y reflexión de los resultados de las acciones propuestas. A partir de los registros obtenidos durante la puesta en marcha y el análisis de la problemática de cada docente, se proponen procesos de reflexión sobre su propia práctica y al mismo tiempo tratar de comprender lo que el otro realiza. La autorreflexión y posteriormente la reflexión con “el otro” considera el contexto sociocultural en el que se desarrolla la acción educativa. El docente en esta propuesta realiza un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica en el aula y en la escuela, analizándola y confrontándola colectivamente con otros colegas que le permita romper con el aislamiento. El mediador también se transforma al propiciar con

el colegiado líneas de análisis, que sirvan de puentes de comprensión de las diversas problemáticas, el análisis de las experiencias compartidas durante la aplicación de estrategias, así como la de contribuir a conformar el conocimiento de las necesidades reales de formación de los docentes que permitan la toma de decisiones. Establecer alternativas para la mejora del actuar del docente, cómo se podría cambiar, cómo se podría hacer diferente, qué se puede mantener.

- e. El planteamiento de una nueva intervención. Es importante contrastar los resultados de la experiencia con los propósitos esperados del plan. Durante una sesión de intercambio, dialoguen sobre la experiencia, comentando las conclusiones obtenidas durante las actividades. y sustentando sus ideas en la revisión teórica realizada. La reflexión colectiva sobre la práctica se convierte en el proceso fundamental de formación docente. Es importante centrar la atención en la experiencia y las implicaciones en su desarrollo profesional y personal. ¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma? ¿Cómo actuaríamos en un futuro a partir de los resultados obtenidos? Dialogar con sus pares sobre las preguntas, elaborar un informe final donde plasme su reflexión personal. Argumente sus ideas con referentes teóricos.

La formación sólo puede ser cuando se puede tener un tiempo y un espacio de trabajo sobre sí mismo. La formación permanente puede concebirse como complemento de la formación inicial, sin embargo, ningún programa puede ser realmente validado sin la activa participación de los destinatarios.

El seguimiento y evaluación de todas las acciones emprendidas será una actividad prioritaria, por ello se considera importante diseñar los instrumentos y productos pertinentes que posibilite obtener las evidencias necesarias para justificar la toma de decisiones.

## **B. Evaluación y difusión.**

Una de las acciones sustantivas del presente plan de intervención es la evaluación y seguimiento de todas las acciones que se realizan. Para ello se proponen las siguientes alternativas:

- Visitas entre grupos. Con un instrumento de observación que permita sistematizar la información obtenida, durante la aplicación de la intervención en el aula.
- Solicitud de informes de actividades de los docentes participantes, con una problemática específica que permita considerar los avances y/u obstáculos.
- Encuentros de intercambio durante la aplicación de la experiencia, en reuniones colegiadas, donde los docentes dialoguen sobre sus experiencias.
- Recepción y publicación de trabajos donde se narren experiencias.

El enfoque que se propone en este trabajo es el de propiciar la reflexión de la práctica y en la medida en que los propios recursos humanos lo permitan contribuir al desarrollo de un trabajo colegiado y autogestivo que invite a los colectivos escolares a indagar sobre las competencias que poseen, así como con las debilidades y oportunidades con las cuales cuentan para intervenir en la formación de sus alumnos. A continuación, se presenta en las tablas la planeación de la propuesta:

### 3.4.3 Estrategias:

#### Objetivos específicos:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias de su práctica docente con sus pares, para su transformación.

**Tabla 4 Desarrollo del Plan de Intervención FASE I**

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO Presentación de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Diseño de las sesiones, presentación al director de la escuela.</li> <li>❖ Calendarización y horario de sesiones.</li> </ul>	OCT	Presentación power point		Asesor técnico del Centro de Maestros
	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Aplicación de un instrumento inicial que responda a la pregunta ¿qué y cómo lo hago? ¿Qué problemáticas se presentan en tu aula? ¿Qué le gustaría cambiar en un corto plazo? ¿Qué requiere modificarse en su trabajo docente para mejorarlo? (ver instrumento)</li> </ul>		Instrumento diagnóstico (anexo 1)	Instrumento diagnóstico (anexo 1)	
	DESARROLLO Introducción Metodología de la Práctica Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lectura del documento "el aprendizaje experiencial". Contestar las preguntas. a) ¿Podrías relatar algún conocimiento personal que piensas que adquiriste básicamente a través de la experiencia? Puede ser actual o del pasado. ¿Podrías justificar el motivo por el que aún recuerdas esa experiencia? b) ¿Qué aspectos de la persona te parecen que intervienen en el aprendizaje experiencial, además del cognitivo?</li> </ul>		Documento Aprendizaje Experiencial. (anexo 2)		

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
	Introducción Metodología de la Práctica Reflexiva	<p>c) ¿Qué semejanzas y diferencias identifica entre los conceptos: experiencia, aprendizaje y reflexión?</p> <p>d) Resume en breves líneas lo que para ti significa, el aprendizaje experiencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabajar por medio de la estrategia de tertulia literaria el documento, a partir de su experiencia personal.</li> <li>❖ Retomar las preguntas para propiciar el diálogo (pueden emplearse o no dependiendo del grupo). Para la siguiente sesión traer la narración de un caso vivido en la escuela (problemática actual).</li> </ul>		Cuaderno de notas		
1 sesión	CIERRE Planteamiento de un problema. Indagación de un problema de su propia práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cada docente, ante un compañero de libre elección, presenta el caso vivido en el aula.</li> <li>❖ Escuchar atentamente y tomar notas en el cuadernillo de notas.</li> <li>❖ Comentarle al compañero las formas de intervención que desde su experiencia le sugiere para resolver la problemática. Escribirlas en el cuadernillo del compañero.</li> <li>❖ Presentar ante los compañeros del grupo los elementos que consideraron relevantes, retomar los elementos del aprendizaje experiencial y los relacione con esta primera mirada.</li> <li>❖ Consideren qué elementos resultaron comunes y diferentes en sus presentaciones.</li> <li>❖ Recuperarlos como elementos o categorías para posteriores intervenciones y elementos de registro.</li> <li>❖ Valorar el proceso, por medio de la Bitácora Col. De forma grupal obtengan conclusiones de la experiencia.</li> <li>❖ Tomen acuerdos para aplicar las sugerencias en su grupo.</li> </ul>	NOV	Cuadro Tabla 5. Registro de un caso. Cuadernillo de notas Papelógrafo, plumones	Tabla 6. Bitácora Col.	Asesor técnico del Centro de Maestros
*La revisión teórica-metodológica se realiza durante todas las fases, a partir de las necesidades del grupo de docentes, con la mediación del asesor técnico.						

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5. Registro de un caso**

<b>Breve descripción de la situación del aula: día, hora, contexto, cómo inicio, pensamientos, reacciones, acciones, etc.</b>	Identifique en su descripción: a) Detonantes b) Reflexión de las acciones. c) Conclusión individual: intervención	<b>REFLEXIONES</b> 1) Anote las reflexiones personales que le sugieren las ideas y observaciones tras dialogar consigo mismo. 2) Anote las reflexiones que le sugieren el dialogo con su compañero. 3) Reelaboración del plan de intervención en el aula.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6. BITACORA COL**

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?	¿QUÉ PROPONGO?	¿QUÉ INTEGRÉ?	¿QUÉ QUIERO LOGRAR?	¿QUÉ UTILIDAD TIENE?

Fuente: Elaboración propia.

### Objetivos específicos:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias en la práctica docente con sus pares, para su transformación.
- Elaborar diversas formas de registro que permita utilizarlos como medios para confrontar sus concepciones y sistematizar sus acciones.
- Establecer un diálogo crítico con sus compañeros que les ayude a reflexionar sobre su actuar docente y los comprometa en la toma de decisiones hacia la mejora.

**Tabla 7. Desarrollo del Plan de Intervención FASE II**

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO	❖ Por medio de una estrategia (el cartero) recupere los elementos revisados en la sesión anterior.	DIC	Patio de la escuela		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Modelo de relaciones efectivas maestro-alumno	❖ Lectura del documento "Modelo de relaciones efectivas maestro alumno". Contestar las preguntas. a) El texto ¿te recordó alguna experiencia personal semejante a lo leído en el texto? b) ¿Podría ser de utilidad la propuesta para resolver alguna problemática que tienes en tu grupo? c) Resume en breves líneas lo que para ti significa, una buena relación maestro alumno. ❖ Trabajar por medio de una plenaria el documento, compartiendo sus respuestas a partir de su experiencia personal		Documento Un modelo para las relaciones efectivas maestro-alumno. (anexo 3) Cuaderno de notas		Asesor técnico del Centro de Maestros

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
	CIERRE Identificar los elementos de un plan de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ De forma individual construya un listado con los elementos que considere importantes a incluir en un plan de intervención.</li> <li>❖ Revisión documental de un texto sobre plan de intervención.</li> <li>❖ De forma grupal, seleccionen los elementos a incorporar en un plan de intervención.</li> <li>❖ Elaboren el organizador para el plan de intervención, de forma electrónica (Tabla 8. Plan de intervención).</li> </ul>		<p>Texto sobre Plan de Intervención. (anexo 4)</p> <p>Equipo de computo</p>	Lista de cotejo	Asesor técnico del Centro de Maestros
1 sesión	INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Por medio de una estrategia (los globos) recupere los elementos revisados en la sesión anterior.</li> </ul>	ENERO	globos		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Formular una estrategia de acción para resolver el problema, en binas. Estas propuestas se podrán modificar durante el proceso de ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Organizados por binas, trabajen en la elaboración de un plan de intervención para resolver el problema (caso vivido), producto de las negociaciones entre pares. *</li> <li>❖ El asesor técnico actúa como mediador en cada una de las binas, orientando la elaboración de los planes, cuando sea requerido por los docentes.</li> <li>❖ En plenaria comentar las dificultades encontradas y dudas que surgen en la elaboración.</li> <li>❖ Considerar estos puntos para incorporarlos en revisiones teóricas que contribuyan en la formación de los docentes.</li> <li>❖ Contesten a los cuestionamientos ¿te fue de utilidad la actividad? ¿Por qué y para qué lo hago?</li> </ul>		<p>Cuadernillo de notas</p> <p>Equipo de computo</p> <p>Papelografo</p>	Lista de cotejo del Plan de intervención	Asesor técnico del Centro de Maestros

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
	DESARROLLO Diseñar una estrategia de registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisión de texto Elemento <i>narrativo, el diario</i>.</li> <li>❖ Reflexión sobre la importancia de contar con un instrumento de registro. ¿Para qué?</li> <li>❖ De forma grupal acordar una propuesta del uso de diario del docente, como instrumento para la sistematización de la observación, elementos a incorporar.</li> </ul>		Texto Elemento narrativo, el diario. (Anexo 5)	Tabla 9. Lista de cotejo	Asesor técnico del Centro de Maestros
	CIERRE Elaborar calendarización	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Calendarización y horario para la realización del plan de intervención.</li> </ul>		Cuadernillo de notas		Asesor técnico del Centro de Maestros
*La revisión teórica-metodológica se realiza durante todas las fases, a partir de las necesidades del grupo de docentes, con la mediación del asesor técnico.						

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8. PLAN DE INTERVENCIÓN**

ELEMENTOS	SI	NO
<b>1. Situación problemática</b>		
<b>2. Meta u objetivo</b>		
<b>3. Actividades de la acción</b>		
<b>4. Responsable(s)</b>		
<b>5. Recursos</b>		
<b>6. Fuente de verificación (instrumentos)</b>		
<b>7. Tiempo</b>		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9. LISTA DE COTEJO**

<b>CRITERIOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>Participó en las actividades definidas para trabajarse en equipo y colaboró de forma activa en ellas.</b>		
<b>Empleó de manera eficiente los materiales en la realización de su planeación.</b>		
<b>Expuso el proceso de trabajo, las fechas y los horarios de trabajo.</b>		

Fuente: Elaboración propia

### Objetivos específicos:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias en la práctica docente con sus pares, para su transformación.
- Elaborar diversas formas de registro que permita utilizarlos como medios para confrontar sus concepciones y sistematizar sus acciones.
- Establecer un diálogo crítico con sus compañeros que les ayude a reflexionar sobre su actuar docente y los comprometa en la toma de decisiones hacia la mejora.

**Tabla 10. Desarrollo del Plan de Intervención FASE III**

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Por medio de una estrategia (Dinámica "Me pica aquí <a href="https://youtu.be/spSpp-PEEQo">https://youtu.be/spSpp-PEEQo</a>) recupere los elementos revisados en la sesión anterior.</li> </ul>	FEB	Patio escolar		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Identificar elementos básicos de Práctica Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisión documental de texto sobre Practica Reflexiva.</li> <li>❖ Trabajar por medio de la estrategia de tertulia literaria el documento, a partir de su experiencia profesional.</li> <li>❖ Elaborar un texto que incorpore la reflexión personal, ¿por qué soy docente? Recupere las ideas centrales del texto.</li> <li>❖ Utilizar el cuadernillo (Diario del docente)</li> </ul>		Texto Practica Reflexiva (anexo 6) Cuadernillo de notas	Texto ¿por qué soy docente? Tabla 11. Rúbrica Reflexión escrita ¿Por qué soy docente?	Asesor técnico del Centro de Maestros
	CIERRE Desarrollar el plan de Intervención. Recoger datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Presentar la estrategia de videograbación como elemento de registro de la puesta en marcha de la intervención.</li> <li>❖ Poner en práctica la estrategia de acción, en cada uno de los grupos. (Fase de realización de las acciones previstas en sus respectivos contextos) Filmación de la puesta en marcha del plan de intervención.</li> </ul>		Videograbación	Guion de observación	Asesor técnico del Centro de Maestros

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Por medio de una estrategia (Técnica Grupal "La Montaña Rusa" <a href="https://youtu.be/2c_UV6Q4JI4">https://youtu.be/2c_UV6Q4JI4</a>)</li> <li>❖ Recupere los elementos revisados en la sesión anterior.</li> </ul>	MARZO	Patio escolar		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Desarrollar el plan de Intervención. Recoger datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fase de <i>construcción</i> (preferentemente en grupo) de los significados atribuibles a las acciones desarrolladas. La <i>recodificación</i> de la experiencia (a través de la narración, la representación, etc.) facilita esa significación de la experiencia: lo que se ha vivido básicamente como vivencia se reconstruye racionalmente y se convierte en experiencia pensada.</li> <li>❖ Narrar lo observado en el video, en el cuadernillo de su compañero (registro anecdótico) que permita recuperar la implementación.</li> <li>❖ Retomen los avances o dificultades que se presentaron durante la puesta en marcha de las sugerencias. Anoten en su cuadernillo los comentarios</li> <li>❖ Establecimiento de un diálogo crítico de su práctica, comprensión de lo que sucede y por qué sucede, se reflexiona sobre los datos obtenidos en el video.</li> </ul>		Cuaderno de notas	Tabla 12. Registro anecdótico	Asesor técnico del Centro de Maestros
	CIERRE Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Recuperar cómo me sentí al ser observado, qué fortalezas encontré en mi desempeño, qué recupero de la observación para mejorar mi práctica. Comentarle con su bina. Tomar notas en su cuaderno.</li> </ul>				
*La revisión teórica-metodológica se realiza durante todas las fases, a partir de las necesidades del grupo de docentes, con la mediación del asesor técnico.						

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11. Rúbrica Reflexión escrita ¿Por qué soy docente?**

<b>OPTIMO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
El texto muestra comprensión de la importancia de su función docente.	Evidencia de manera parcial la importancia de su función docente.	Es superficial su reflexión sobre su función docente.
Define el por qué, para qué y cómo realiza su función docente y su responsabilidad social.	Explica el por qué, para qué y cómo, sin hacer una separación de los mismos sin contextualizar su responsabilidad social.	Describe de forma superficial el por qué, para qué y cómo.
Identifica los obstáculos en la intervención docente para fomentar la transformación de su práctica.	Identifica los obstáculos en la intervención docente con ausencia de análisis.	No existe evidencia de criterios personales.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12. REGISTRO ANECDÓTICO**

NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

El registro anecdótico se compone de siete elementos básicos:

- 1) Fecha: día que se realiza.
- 2) Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.
- 3) Nombre del alumno, alumnos o grupo.
- 4) Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad están sujetos a evaluación.
- 5) Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.
- 6) Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones.
- 7) Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación; incluye por qué se considera relevante.

Fuente: Elaboración propia.

### Objetivos específicos:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias en la práctica docente con sus pares, para su transformación.
- Elaborar diversas formas de registro que permita utilizarlos como medios para confrontar sus concepciones y sistematizar sus acciones.
- Establecer un diálogo crítico con sus compañeros que les ayude a reflexionar sobre su actuar docente y los comprometa en la toma de decisiones hacia la mejora.

**Tabla 13. Desarrollo del Plan de Intervención FASE IV**

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Por medio de una estrategia (UNA HORMIGUITA <a href="https://youtu.be/0Gp9B9gXOGY">https://youtu.be/0Gp9B9gXOGY</a>)</li> <li>❖ Recupere los elementos revisados en la sesión anterior.</li> </ul>	ABRIL	Patio escolar		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Análisis y reflexión de los resultados de las acciones propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisión documental del Texto Elementos de crítica y reflexión de la Práctica.</li> <li>❖ Trabajar por medio de la estrategia de tertulia literaria el documento</li> </ul>		Texto (anexo 7)		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Análisis y reflexión de los resultados de las acciones propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fase de generalización de la experiencia a través del análisis de elementos comunes y diferentes entre diversas experiencias. El intercambio comunicativo que permiten las prácticas por pareja es muy útil. En esta fase todos se enriquecen no sólo con su propia experiencia sino también con la de los otros.</li> <li>❖ Los docentes dialogan sobre las impresiones de la actividad y los comentarios que su compañero le hizo sobre su trabajo.</li> </ul>		Diferentes espacios de la escuela		Asesor técnico del Centro de Maestros

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	DESARROLLO Propuesta de alternativas	❖ Proponer alternativas para la mejora del actuar del docente, cómo se podría cambiar, cómo se podría hacer diferente, qué se puede mantener, tomando acuerdos en binas. *	ABRIL			Asesor técnico del Centro de Maestros
	CIERRE Análisis y reflexión de los resultados de las acciones propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Registrar las sugerencias redactando un texto sobre lo que se requiere reestructurar, alterar o transformar, en un formato que permita la sistematización. Emplear su cuadernillo.</li> <li>❖ En plenaria participar en un debate donde se recuperen sus ideas sobre la estrategia, cómo se podría cambiar, cómo se podría hacer diferente, qué se puede mantener, tomando acuerdos en binas. *</li> <li>❖ Dialogar con su par sobre la importancia de observar su actuar con la mirada del otro.</li> </ul>		Cuadernillo de notas	Tabla 14. Texto Tabla 15. Lista de cotejo	Asesor técnico del Centro de Maestros
*La revisión teórica-metodológica se realiza durante todas las fases, a partir de las necesidades del grupo de docentes, con la mediación del asesor técnico.						

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 14. TEXTO**

¿Qué se requiere reestructurar, alterar o transformar?
--------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 15. LISTA DE COTEJO**

<b>CRITERIOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>Propuso alternativas de solución al problema planteado.</b>		
<b>Planificó las tareas y su consecución para la implementación de la alternativa seleccionada.</b>		
<b>Elaboró la planeación para definir las características técnicas de la alternativa de solución seleccionada.</b>		
<b>Evaluó el producto elaborado mediante la comparación de la situación que originó el problema.</b>		

Fuente: Elaboración propia

### Objetivos específicos:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias en la práctica docente con sus pares, para su transformación.
- Elaborar diversas formas de registro que permita utilizarlos como medios para confrontar sus concepciones y sistematizar sus acciones.
- Establecer un diálogo crítico con sus compañeros que les ayude a reflexionar sobre su actuar docente y los comprometa en la toma de decisiones hacia la mejora.

**Tabla 16. Desarrollo del Plan de Intervención FASE V**

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Por medio de una estrategia (Cuando yo a la selva fui <a href="https://youtu.be/-rD4543Og9I">https://youtu.be/-rD4543Og9I</a>)</li> <li>❖ Recupere los elementos revisados en la sesión anterior.</li> </ul>	MAYO	Patio escolar		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Nueva intervención.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fase de reconstrucción y conceptualización de la propia experiencia a través de las aportaciones de la literatura especializada en ese tipo de situaciones o asuntos (libros, revistas, informes de otras personas, etc.) (Zabalza 2003).</li> <li>❖ Retomar el texto donde se presentaron los acuerdos y las sugerencias, incorporar elementos teórico-metodológicos para sustentar su comentario. Puede consultar diversas fuentes. Registrarlo en el cuadernillo.</li> <li>❖ Planear una nueva intervención con su bina, recuperando las sugerencias, en su cuadernillo.</li> <li>❖ Verificar el formato de plan de intervención.</li> </ul>		Registros que permitan recuperar la implementación Cuadernillo de notas	Texto de acuerdos y sugerencias elaborado Tabla 18. Lista de cotejo	Asesor técnico del Centro de Maestros

Fuente: Elaboración propia.

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	CIERRE Nueva intervención.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dialogar de forma grupal resaltando los aspectos positivos y negativos que se van presentando en la experiencia vivida y los cambios que se van produciendo en su práctica. Dar sustento a sus reflexiones*.</li> <li>❖ Destacar las implicaciones en el aprendizaje de sus alumnos al realizar las modificaciones acordadas.</li> <li>❖ Repetir la experiencia al menos en dos ocasiones, estableciendo contraste en los cambios generados</li> </ul>	MAYO	Registros que permitan recuperar la implementación Cuadernillo de notas	Tabla 17. Debate Tabla 19. Rúbrica. Argumentación para participar en el debate	Asesor técnico del Centro de Maestros
*La revisión teórica-metodológica se realiza durante todas las fases, a partir de las necesidades del grupo de docentes, con la mediación del asesor técnico						

Fuente: Elaboración propia.

### Tabla 17. DEBATE

Para realizar un debate es necesario:

- Contar con un formato preestablecido donde se especifiquen los roles (moderador y participantes), la duración y el tiempo destinado a cada participación.
- Que exista un clima de confianza y respeto mutuos.
- Sustentar las posturas en argumentos derivados de un trabajo de análisis e investigación.
- Conocer con profundidad el tema para lograr una discusión real.
- Para moderar el debate se plantean las siguientes preguntas:  
¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más y por qué? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Si lo hubiera hecho de otra manera cómo sería? ¿Qué dudas tengo sobre lo que aprendí? ¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 18. LISTA DE COTEJO**

<b>CRITERIOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>Plantea ante el grupo las alternativas propuestas para resolver el problema planteado.</b>		
<b>Identifican las dificultades durante la realización.</b>		
<b>Reconoce las posibilidades de realizar su práctica de otra manera.</b>		
<b>Evaluó la experiencia, identifica lo que le falta por aprender.</b>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 19. Rúbrica. Argumentación para participar en el debate**

<b>OPTIMO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
Argumenta sobre los aspectos positivos y negativos que se van presentando en la experiencia vivida y los cambios que se van produciendo en su práctica.	Presenta argumentos débiles sobre la experiencia vivida y los cambios de su práctica.	No hay argumentos, las respuestas a las preguntas son vagas, copia lo que sus compañeros dicen.
Propone estrategias para modificar su práctica y la de sus compañeros, con argumentos fundamentados.	Poca claridad en sus propuestas sin argumentos fundamentados presenta planteamientos parciales.	No presenta estrategias metodológicas, pedagógicas o didácticas.

Fuente: Elaboración propia

### Objetivos específicos:

- Revisar información sobre investigación educativa, que les permita adquirir nociones conceptuales sobre sus propias acciones.
- Emplear elementos de su experiencia docente en un intercambio con sus pares que propicie la resolución de problemas escolares.
- Analizar las similitudes y diferencias en la práctica docente con sus pares, para su transformación.
- Elaborar diversas formas de registro que permita utilizarlos como medios para confrontar sus concepciones y sistematizar sus acciones.
- Establecer un diálogo crítico con sus compañeros que les ayude a reflexionar sobre su actuar docente y los comprometa en la toma de decisiones hacia la mejora.

**Tabla 20. Desarrollo del Plan de Intervención FASE VI**

DURACIÓN	MOMENTOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
1 sesión	INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Por medio de una estrategia (El cartero)</li> <li>❖ Recupere los elementos revisados en la sesión anterior.</li> </ul>	JUNIO	Patio escolar		Asesor técnico del Centro de Maestros
	DESARROLLO Contrastar los resultados de la experiencia con los propósitos esperados del plan (evaluar).	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compartir los problemas y las soluciones, que propicie la reflexión y la construcción de mejores soluciones en una espiral de cambio permanente.</li> <li>❖ Elaborar un escrito que parta de la reflexión de ser observado por un compañero, ¿qué sentí? ¿qué aprendí?</li> <li>❖ Es importante centrar la atención en la experiencia y las implicaciones en su desarrollo profesional y personal. ¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma? ¿Cómo actuaríamos en un futuro a partir de los resultados obtenidos?</li> </ul>		Registros que permitan recuperar la implementación Cuadernillo de notas	Tabla 21. Ensayo Tabla 22. Rúbrica Reflexión escrita (ensayo)	Asesor técnico del Centro de Maestros

Fuente: Elaboración propia.

<b>DURACIÓN</b>	<b>MOMENTOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>FECHA</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>RESPONSABLE</b>
1 sesión	Contrastar los resultados de la experiencia con los propósitos esperados del plan (Evaluar).	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Evaluación: Durante una sesión de intercambio, dialoguen sobre la experiencia, comentando las conclusiones obtenidas durante las actividades. y sustentando sus ideas en la revisión teórica realizada. *</li> <li>❖ Destacar las implicaciones en el aprendizaje de sus alumnos al realizar esta práctica reflexiva.</li> </ul> <p>El ensayo marca el fin del primer momento documento que ayuda a reflexionar sobre lo aprendido, la modificación su actuar docente y los compromete de manera grupal e individual en la toma de decisiones hacia la mejora.</p>	JUNIO	Registros que permitan recuperar la implementación Cuadernillo de notas Informe	Tabla 23. Rúbrica Participación durante la propuesta	Asesor técnico del Centro de Maestros
*La revisión teórica-metodológica se realiza durante todas las fases, a partir de las necesidades del grupo de docentes, con la mediación del asesor técnico						

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 21. ENSAYO**

<p>Para elaborar un ensayo, se recomienda lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>° Definir el tema y asumir una postura al respecto.</li> <li>° Identificar al destinatario.</li> <li>° Buscar y seleccionar fuentes de información.</li> <li>° Identificar puntos de vista diferentes.</li> <li>° Redactar el borrador considerando las características de forma y contenido de la tipología textual.</li> <li>° Expresar las ideas personales y, al mismo tiempo, apoyar, complementar, enriquecer, contrastar, etcétera, las ideas de otros.</li> <li>° Corregir.</li> <li>° Editar.</li> <li>° Presentar</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 22. Rúbrica  
Reflexión escrita (ensayo)**

<b>OPTIMO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
Argumenta sobre los aspectos positivos y negativos que se van presentando en la experiencia vivida y los cambios que se van produciendo en su práctica.	Presenta argumentos débiles sobre la experiencia vivida y los cambios de su práctica	No hay argumentos, las respuestas a las preguntas son vagas, copia lo que sus compañeros dicen.
Propone estrategias para modificar su práctica y la de sus compañeros, con argumentos fundamentados.	Poca claridad en sus propuestas sin argumentos fundamentados presenta planteamientos parciales.	No presenta estrategias metodológicas, pedagógicas o didácticas.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 23. RÚBRICA**  
**PARTICIPACIÓN DURANTE LA PROPUESTA**

ASPECTOS	OPTIMO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
<b>Participaciones orales</b>	Argumenta sus respuestas de forma ordenada, expone de forma coherente los fundamentos de su participación.	Realiza una argumentación que denota ideas incompletas y desordenadas sobre los elementos solicitados	Argumenta de manera desordenada e incompleta sus ideas sin concretizar conceptos ni describir estrategias y actividades.
<b>Participaciones escritas</b>	Articula adecuadamente conceptos, actividades y estrategias cuidando el estilo de redacción y ortografía.	No describe todos los elementos que debe contener el escrito (conceptos, estrategias, actividades) aunque cuida estilo de redacción y ortografía	No clarifica ideas, las presenta de manera incompleta, no cuida estilo de redacción y ortografía
<b>Participación en equipo</b>	Realizó las actividades en tiempo y forma de manera colaborativa.	No logró terminar la mayor parte de las actividades de acuerdo con los pasos que se indicaron.	No trabajó de manera colaborativa.

Fuente: (SEP, Diplomado, 2010)

## CAPITULO 4. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

Al analizar lo dicho por los maestros en el cuestionario de diagnóstico y contrastarlo con mi experiencia me permite valorar la importancia de que los maestros transformen su práctica *reflexionando* entre iguales, donde se puede *observar, dialogar, reflexionar, buscar y encontrar* estrategias para abordar las diferentes situaciones que acontecen en el aula, por mi parte constituye un reto por transformarme en un mediador.

### 4.1 Etapa de Implementación del Plan de Intervención.

La etapa de implementación del plan de intervención educativa se planea en 6 fases para aplicarse desde el mes de septiembre de 2018 y hasta junio de 2019. Las condiciones para la implementación sufren modificaciones debido a la reestructuración de los Centros de Maestros, suspendiendo la intervención en los meses de enero, febrero, marzo y abril. Estas condiciones permiten la aplicación de la fase I y II, en sesiones de una hora, por cambio de la directora del plantel y saturación de temas para desarrollar en la junta de Consejo Técnico.

A continuación, se describen cada una de las fases, las acciones que se realizaron, los factores que influyeron en la realización y los resultados obtenidos.

#### 4.1.1 Presentación del Plan de Intervención (agosto-septiembre, 2018)

Para la selección de la escuela donde se llevaría a cabo la intervención se solicita a la supervisora de la zona escolar nos recibiera (agosto, 2018), en la plática que se lleva a cabo la supervisora nos solicita trabajar con la escuela “Juan Badiano” por considerar podría apoyarse a la escuela como una estrategia que permita apoyar el trabajo de los docentes hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Al realizar la indagación sobre la escuela nos permite identificar que se encuentra con indicadores por debajo del promedio nacional, tanto en Español como en Matemáticas en la prueba PLANEA por lo que es considerada como una escuela focalizada.

Con la autorización de la supervisora se presenta el proyecto ante la subdirectora académica (no se cuenta con directivo) en el mes de agosto, ella aprueba la aplicación

a partir del Consejo Técnico del mes de septiembre de 2018. En esta sesión se presenta ante los docentes el Plan de Trabajo, por medio de una exposición de una hora, donde se explica la forma de trabajo y justificación.

#### 4.1.2 Fase I del Plan de Intervención (octubre- noviembre 2018)

Se prepara el material necesario para la intervención: encuesta, lectura y presentación en power point.

Para la Fase I se tenían planeadas 2 sesiones, cada una de dos horas, sin embargo, el tiempo concedido para realizar la actividad, fue menor al solicitado, autorizando 60 minutos. Se realiza la primera sesión en el mes de octubre, a continuación, se analiza:

**Tabla 24. Análisis FASE I sesión 1**

<b>Descripción de la aplicación:</b>	<b>Alcances logrados en la aplicación:</b>
<p>La sesión se inicia con la lectura del documento “El aprendizaje experiencial”.</p> <p>Se presentan algunas preguntas para identificar el concepto de aprendizaje experiencial y los aspectos que intervienen en él.</p> <p>Los docentes oralmente definen lo que significa el aprendizaje experiencial.</p> <p>Para la siguiente sesión se les solicita traer la narración de un caso vivido en la escuela (problemática actual).</p>	<p>A partir de la lectura del texto “El aprendizaje experiencial” (Anexo 2), se logra identificar el concepto, el cual se desconocía como tal, pero logran reconocer que se basa en “la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias”.</p> <p>Dentro de las conclusiones a las que logran llegar los docentes mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje experiencial existe en el trabajo docente, todos los días surgen situaciones que enriquecen sus experiencias.</li> <li>• Una forma de aprender a “ser docente” es compartiendo su experiencia con otros docentes.</li> </ul>
<b>Problemáticas encontradas</b>	<b>Ajustes por realizar en la aplicación</b>
<p>Existe dificultad para establecer un diálogo abierto, mi presencia al inicio les intimida porque aún no me conocen y esto causa reservas para expresar sus ideas. Son tres docentes los que participan abiertamente y el resto lo hacen solamente si se les pide participar.</p>	<p>El horario para participar es a las 11:30, en este momento los maestros sienten la presión del tiempo para concluir puntualmente a las 12:30, porque la mayoría labora en el siguiente turno.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La segunda sesión se desarrolla en el mes de noviembre, en donde observamos lo siguiente:

**Tabla 25. Análisis FASE I sesión 2**

<b>Descripción de la aplicación:</b>	<b>Alcances logrados en la aplicación:</b>
<p>La sesión se inicia escribiendo en una hoja un problema actual de su práctica. Al terminar eligen una pareja. Cada docente, presenta el caso vivido en el aula.</p> <p>El otro escucha atentamente, algunos realizan anotaciones en su cuaderno. Cuando terminan de exponer se les pide comentar al compañero las formas de intervención que, desde su experiencia, le sugiere para resolver la problemática. Escribirlas en el cuadernillo del compañero.</p> <p>Presentar ante los compañeros del grupo algunos elementos que consideraron relevantes, de esta actividad.</p> <p>El facilitador retoma los elementos del aprendizaje experiencial y los relaciona con esta primera mirada. Se aplica el instrumento Bitácora Col.</p>	<p>En esta sesión se recuperan problemáticas de su práctica, narran con sus compañeros situaciones que viven con sus alumnos al interior del aula. Como el compañero es de su confianza le comentan el problema sin reservas.</p> <p>Dentro de las conclusiones a las que logran llegar los docentes mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros comentan que al expresar ante un compañero la situación se sienten escuchados, acompañados.</li> <li>• Recibir las sugerencias de un compañero le da mayor credibilidad que si fuese de un extraño.</li> <li>• Dialogar y compartir sus experiencias los lleva a reflexionar sobre sus hábitos y costumbres cotidianas en el ejercicio docente, lo cual les permite modificarlas.</li> <li>• “Al compartir con mi compañero descubro que existen situaciones comunes en nuestro trabajo docente”, al expresarlo con los compañeros de la escuela nos reconocemos y nos identificamos como docentes.</li> <li>• Al compartir las estrategias, nos hacemos “cómplices”, nos involucramos y compartimos la preocupación para lograr cambios.</li> </ul>
<b>Problemáticas encontradas</b>	<b>Ajustes por realizar en la aplicación</b>
<p>La sesión anterior se realiza un mes antes, recuperar lo visto en la sesión anterior resulta complicado, se pierde la secuencia. Resulta difícil establecer un hilo conductor entre la sesión anterior y la presente.</p> <p>No llevan escrito su problema como se les solicito la sesión anterior, por lo que se tuvo que dar un tiempo para hacerlo en la propia sesión</p>	<p>Considerar que, si se requiere traer algún producto o realizar alguna lectura previa, es necesario recordarles uno o dos días antes de la sesión.</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 26. Resultados del Instrumento Bitácora Col**

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?	¿QUÉ PROPONGO?	¿QUÉ INTEGRÉ?	¿QUÉ QUIERO LOGRAR?	¿QUÉ UTILIDAD TIENE?
Realizamos un intercambio entre docentes de problemas y sugerencias para resolverlos.	Apoyo, confianza.  Seguridad ante mis compañeros.  Fue una actividad que movilizo las experiencias	A compartir conocimientos.  A compartir saberes.  A reconocer que existen diferentes formas de resolver los problemas.	Seguir con actividades como esta.  Intercambio constante de ideas y estrategias.  Que se aplique esta sesión en nuestra planeación mensual.	Apoyo, participación, aprendizajes y conocimientos entre pares y equipos.  Logre integrar diferentes propuestas para resolver los problemas de mis alumnos.	Ser y mejorar mi intervención docente.  Mejorar mis conocimientos.  Aplicar las sugerencias de mi compañero y ver sus resultados.	Ser más objetiva a través de investigación de autores.  Conocer diferentes formas de pensar, ideas y objetivos de todos mis compañeros.  Ayudarnos entre los compañeros a resolver los diferentes problemas de nuestros alumnos.

Fuente: Elaboración propia

En esta primera fase se presentaron algunos elementos teórico-prácticos del aprendizaje experiencial, al analizar la información del documento refieren que es algo que ellos realizan de forma cotidiana (compartir experiencias) pero que no se sistematiza. Les resulta interesante compartir sus problemáticas, pero sobre todo recibir las propuestas para modificar su forma de trabajo, de sus propios compañeros, las sugerencias las escucharon con atención y se comprometieron a realizarlas durante las siguientes semanas, se establece un diálogo comprometido entre las parejas, comparten sus saberes y experiencias que les han resultado favorecedoras en sus grupos. Ubican semejanzas en las formas de resolver los problemas, pero sobre todo recuperan aquellas propuestas son diferentes, que incorporan alguna “innovación”, las cuales les

sorprenden y preguntan a quien realiza la propuesta para conocerla más a fondo con posibilidades de incorporarla con sus alumnos.

#### 4.1.3 Fase II del Plan de Intervención (diciembre-mayo 2018-2019)

La aplicación de la Fase II se tenía planeada en 2 sesiones, cada una de dos horas, sin embargo, el tiempo concedido para realizar la actividad, fue menor al solicitado. En este mes resultó muy difícil llevar a cabo la propuesta de intervención ante las limitaciones del tiempo, porque les exigían llevar a cabo la guía de Consejo Técnico enviada por la Subsecretaría de Educación Básica, dejando de lado, las necesidades del colectivo docente, y de la comunidad educativa. Otras temáticas, como la presente, no eran tomadas en cuenta, sin embargo, la subdirectora académica (quien fungía como directora) nos respetó la intervención pactada desde el inicio del ciclo, con al menos 60 minutos, hasta el mes de diciembre.

Posteriormente, como parte de la reestructuración de los Centros de Maestros, no existe acuerdo para continuar con nuestra presencia dentro de las escuelas particularmente en el Consejo Técnico. Me ausento de la escuela durante los meses de enero hasta abril, no sin antes notificar a la directora y supervisora de esta situación.

La primera sesión de esta fase se realiza en el mes de diciembre, antes de llevarla a cabo se prepara el material necesario: lectura, preguntas. A continuación, se analiza:

**Tabla 27. Análisis FASE II sesión 1**

<b>Descripción de la aplicación:</b>	<b>Alcances logrados en la aplicación:</b>
<p>La sesión se inicia por medio de la estrategia (el cartero) recuperando los elementos revisados en la sesión anterior.</p> <p>La lectura del documento “Modelo de relaciones efectivas maestro alumno”, se trabajó en casa. Se propone una tertulia literaria para recuperar las frases más significativas, el facilitador plantea unas preguntas para cerrar la sesión, las cuales se comparten a nivel grupal, vinculándolas con su experiencia personal.</p>	<p>En esta sesión a través de la lectura del documento se revisa la relación docente alumno, los comportamientos que cada uno de los docentes consideran aceptables y cuales inaceptables; el documento presenta de forma breve y sencilla factores que provocan la aceptación o no de ciertos comportamientos entre ellos el ambiente, las características del alumno y del propio docente.</p> <p>Dentro de las conclusiones a las que logran llegar los docentes mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros comentan que esta situación de aceptación o no, es uno de los problemas que como escuela enfrentan, algunos actúan ante los alumnos siendo rígidos o apegados a la norma y otros son más flexibles, elemento que provoca en los alumnos confusión.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentan que no habían reflexionado sobre esta situación, si se daban cuenta que algunos alumnos respetan más a un maestro que a otro, pero al analizar las normas que se implementan, la duplicidad lejos de encauzar el comportamiento de los alumnos los confunde.</li> <li>• Al dialogar y compartir sus puntos de vista los lleva a reflexionar sobre sus hábitos y costumbres cotidianas en el ejercicio docente, particularmente en esta sesión sobre las normas y comportamiento que aceptan o rechazan en sus alumnos.</li> <li>• Consideran necesario tomar acuerdos entre docentes para evitar confundir a los alumnos y modificar el ambiente dentro de la escuela.</li> </ul>
<b>Problemáticas encontradas</b>	<b>Ajustes por realizar en la aplicación</b>
<p>La sesión anterior se realiza un mes antes, recuperar lo visto en la sesión anterior resulta complicado, se pierde la secuencia. Resulta difícil establecer un hilo conductor entre la sesión anterior y la presente.</p> <p>Dos días antes de la sesión se les envía el documento a revisar, no todos llevan la lectura revisada, por lo que es necesario dar un tiempo para hacerlo en la propia sesión. Los docentes tenían que presentar los avances de sus alumnos y sintieron mucha carga de trabajo.</p> <p>El tiempo fue insuficiente, para profundizar.</p>	<p>Considerar que si se requiere traer algún producto o realizar alguna lectura previa, es necesario recordarles con mayor anticipación para que organicen su tiempo.</p>

Fuente: Elaboración propia

La segunda sesión de esta fase se realiza en el mes de mayo. Se prepara el material necesario para la intervención: lectura, papelografo, power point. A continuación, se analiza:

**Tabla 28. Análisis FASE II sesión 1**

<b>Descripción de la aplicación:</b>	<b>Alcances logrados en la aplicación:</b>
<p>La sesión se inicia preguntando a los docentes ¿qué elementos conocen y/o utilizan para elaborar una planeación?</p> <p>El facilitador recupera las ideas en un papelografo.</p> <p>Se revisa un documento con elementos de la planeación didáctica, por medio de la estrategia de casa en casa, elaboran un mapa por equipo (cuatro) cambiando de equipo cada 7 minutos. Se va elaborando de forma colaborativa. Al término de la actividad regresan a su casa original y complementan su mapa.</p> <p>Comentan en plenaria la actividad y el contenido de la planeación, relacionar los elementos del diagrama con su planeación didáctica.</p>	<p>En esta sesión se recupera la planeación como una herramienta que le permite anticipar su actuar docente. Dentro de las conclusiones a las que logran llegar los docentes mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros comentan que conocen los elementos de una planeación, pero que la carga de trabajo les impide diseñar un documento complejo, por ello con los elementos mínimos intentan dar cuenta de su intervención didáctica.</li> <li>• Los docentes la consideran una tarea compleja, pero necesaria.</li> <li>• Existió un debate entre los docentes respecto a la pertinencia de poner todos los elementos que se revisaron, y cuáles serían los mínimos necesarios.</li> </ul>

<p>Se presenta un documento informativo sobre plan de intervención en una presentación Power point. De manera grupal, comparan los elementos de este formato con los que ellos incorporan en su planeación. Destaquen la diferencia en la intención de cada uno. Concluyen con sus compañeros si algunos elementos les pueden ser de utilidad, si les aclara la intención de planear y si pueden incorporarlos en su planeación.</p> <p>El facilitador realiza el registro de los dos instrumentos de evaluación (se muestran los resultados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toman acuerdo sobre cuáles son los que ya se encuentran y la necesidad de incorporar un apartado de observaciones donde describan los logros obtenidos en la aplicación, los obstáculos y sugerencias para mejorar, que puede ser escrita por ellos o por otro docente o directivo.</li> <li>• Existe consenso respecto a la importancia de la planeación, sin embargo, el tiempo que se requiere para realizarlo debería estar incluido en el horario laboral, esto mejoraría subrayan la intervención docente.</li> </ul>
<b>Problemáticas encontradas</b>	<b>Ajustes por realizar en la aplicación</b>
<p>Si había resultado difícil recuperar el hilo conductor con un mes de separación, en esta participación después de 4 meses durante los cuales no se permitió el acceso a la escuela por reestructuración de los Centros fue mucho más complicado, se pierde la intención con la que se inició el trabajo con los docentes y tiene un sesgo centrándose más hacia el seguimiento de la Ruta de Mejora.</p>	<p>A petición de la subdirectora mi intervención se centró en la planeación resolviéndose al vincularlo con el plan de intervención, dirigiendo su atención hacia la necesidad de planear su intervención docente, no importando el formato, más bien la intención de obtener una mejora en el aprendizaje de sus alumnos.</p>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta el concentrado de la aplicación del instrumento:

**Tabla 29. ELEMENTOS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN**

ELEMENTOS	SI	NO
<b>1. Situación problemática</b>	<b>21</b>	
<b>2. Meta u objetivo</b>	<b>21</b>	
<b>3. Actividades de la acción</b>	<b>18</b>	<b>3</b>
<b>4. Responsable(s)</b>	<b>21</b>	
<b>5. Recursos</b>	<b>21</b>	
<b>6. Fuente de verificación (instrumentos)</b>	<b>16</b>	<b>5</b>
<b>7. Tiempo</b>	<b>21</b>	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 30. LISTA DE COTEJO**

<b>CRITERIOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>Participó en las actividades definidas para trabajarse en equipo y colaboró de forma activa en ellas.</b>	<b>21</b>	
<b>Empleó de manera eficiente los materiales en la realización de su planeación.</b>	<b>17</b>	<b>3</b>
<b>Expuso el proceso de trabajo, las fechas y los horarios de trabajo.</b>	<b>21</b>	

Fuente: Elaboración propia

En esta segunda fase se presentan dos elementos teórico-prácticos: el primero que permite reflexionar sobre la forma de relación docente-alumno, el segundo, sobre la planeación.

La primera sesión de esta fase parte de la información del documento: *Un modelo para las relaciones efectivas maestro-alumno*, permite que se revisen de forma breve y sencilla factores que provocan la aceptación o no de ciertos ‘comportamientos’ de los alumnos considerando factores como el ambiente, las características del alumno y del propio docente. Recordando la sesión anterior, se expresó que uno de los problemas que enfrenta la escuela es la aceptación de la conducta de los alumnos, pero que con algunos docentes esta situación es más notoria que con otros. Algunos alumnos respetan más a un maestro que a otro, pero al analizar las normas que se implementan, advierten que algunos actúan ante los alumnos siendo rígidos o apegados a la norma y otros son más flexibles, elemento que provoca en los alumnos confusión. Comentan que no habían reflexionado sobre esta situación, al dialogar y compartir sus puntos de vista los lleva a reflexionar sobre sus hábitos y costumbres cotidianas en el ejercicio docente, particularmente en esta sesión sobre las normas y comportamiento que aceptan o rechazan en sus alumnos. Consideran necesario tomar acuerdos entre docentes para evitar confundir a los alumnos y modificar el ambiente dentro de la escuela.

La segunda sesión de la fase II, inicia con la recuperación de saberes respecto a ¿qué elementos conocen y/o utilizan para elaborar su planeación? Los docentes reconocen

elementos esenciales de ella, al revisar el documento Planeación didáctica, y comentan que conocen los elementos de una planeación, pero que la carga de trabajo, les impide diseñar un documento complejo, por ello con los elementos mínimos intentan dar cuenta de su intención didáctica. Reconocen que la planeación una tarea compleja, pero necesaria. Respecto a ubicar todos los elementos revisados en el documento surge un debate, respecto a aumentar elementos a lo que ya se realiza en las planeaciones, puntaron aquellos que consideran los mínimos necesarios (elementos curriculares, propósito, actividades, evaluación, recursos, tiempo), considerando la necesidad de incorporar un apartado de observaciones donde describan los logros obtenidos en la aplicación, los obstáculos y sugerencias para mejorar, que puede ser escrita por ellos o por otro docente o directivo. Se toma el acuerdo de compartir una planeación con los elementos revisados considerando el tema de convivencia entre pares. Al concluir se recupera que la planeación es una herramienta que le permite al docente anticipar su actuar frente al grupo y que requiere realizarse considerando las características de sus alumnos.

#### 4.1.4 Fase III del Plan de Intervención (junio-2019)

La aplicación de la Fase III se tenía planeada en 2 sesiones, cada una de dos horas, sin embargo, el tiempo concedido para realizar la actividad, fue menor al solicitado. En este mes fue difícil llevar a cabo la propuesta de intervención ante las limitaciones del tiempo, la escuela tiene la exigencia de llevar a cabo la evaluación de su Ruta de Mejora siguiendo las indicaciones de la guía de Consejo Técnico enviada por la Subsecretaría de Educación Básica, dejando de lado, las necesidades del colectivo docente, y de la comunidad educativa. Otras temáticas, como la presente, no estaban consideradas, la directora (quien ya se incorpora) me concede 60 minutos.

La primera sesión de esta fase se realiza en el mes de junio (última sesión de Consejo Técnico de la escuela), antes de llevarla a cabo se prepara el material necesario: lectura, preguntas, video (en internet). A continuación, se analiza:

**Tabla 31. Análisis FASE III sesión 1**

Descripción de la aplicación:	Alcances logrados en la aplicación:
<p>La sesión se inicia por medio de una técnica grupal "Me pica aquí" <a href="https://youtu.be/spSpp-PEEQo">https://youtu.be/spSpp-PEEQo</a> recupere los elementos revisados en la sesión anterior. El facilitador recupera los elementos expresados en un papelgrafo. Realizar la revisión documental de texto sobre Practica Reflexiva.</p> <p>Trabajar la recuperación de ideas que les resultaron significativas del texto vinculándolas con su experiencia y con otros textos que conocen.</p> <p>Presentar la estrategia de videograbación como elemento de registro de la puesta en marcha de la intervención que se acordó llevar en cada grupo vinculada con el tema de convivencia</p> <p>Poner en práctica la planeación, en cada uno de los grupos. (Fase de realización de las acciones previstas en sus respectivos contextos) Filmación de la puesta en marcha del plan de intervención.</p> <p>Observar los videos en parejas utilizando el registro anecdótico como el instrumento para recuperar la experiencia.</p> <p>Elementos básicos del registro anecdótico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fecha: día que se realiza.</li> <li>○ Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.</li> <li>○ Nombre del alumno, alumnos o grupo.</li> <li>○ Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad están sujetos a evaluación.</li> <li>○ Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.</li> <li>○ Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones.</li> <li>○ Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación; incluye por qué se considera relevante.</li> </ul>	<p>En esta sesión se recupera la importancia de la reflexión de la práctica, como un elemento que los lleve a transformar su trabajo docente, se mencionan las conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes comentan la necesidad de reflexionar, “no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura” que les permita buscar nuevas alternativas de actuación.</li> <li>• La reflexión es parte de un proceso en una espiral continua donde cada elemento de la PR se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo, cambio desarrollo que permite la transformación, aun de los “errores”.</li> <li>• Todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. (elemento cognitivo)</li> <li>• Es necesario tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea (elemento crítico).</li> <li>• Recuperan la necesidad de narrar sus experiencias “Los relatos sobre sus experiencias en el aula que presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas” (elemento narrativo).</li> </ul> <p>Los docentes lo consideran como un elemento que es necesario incorporar en su trabajo docente para facilitar la reflexión y toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toman el acuerdo de grabarse en parejas, poniendo en práctica la planeación elaborada.</li> <li>• Recuperan el acuerdo de ver las grabaciones en parejas y registrar sus observaciones en el formato de registro anecdótico.</li> </ul>

Problemáticas encontradas	Ajustes por realizar en la aplicación
La exigencia de llevar a cabo la evaluación de su Ruta de Mejora siguiendo las indicaciones de la guía de Consejo Técnico enviada por la Subsecretaría de Educación Básica, otras temáticas, como la presente, no estaban consideradas, la directora concede un espacio de 60 minutos. La lectura de texto se hace de forma rápida y aunque se analiza considero que podría haberse recuperado con mayor profundidad.	Fue necesario incorporar la estrategia de videograbación, porque en un inicio se les propuso entrar a observarse, pero esto complicaría la acción porque no tendrían el tiempo para intercambiarse entre los grupos, ni al personal que se hiciera cargo del otro grupo. Por el corto tiempo no se realiza la actividad de reflexión ¿por qué soy docente?

Fuente: Elaboración propia

En esta tercera fase se presenta un elemento teórico-práctico: se retoma el contenido de práctica reflexiva con un documento de Domingo Roget, Angels sobre Niveles de Reflexibilidad sobre la práctica docente. (Domingo, 2007).

La primera sesión de esta fase inicia con la información sobre práctica reflexiva (que se trabajó en la Fase I), el documento permite que se revise de forma breve y sencilla tres elementos de la práctica reflexiva (elemento cognitivo, crítico y narrativo), compararlos con su experiencia como docente y con la forma en la que resuelve los problemas que se presentan en el aula. Los docentes utilizaron la información del documento como un punto detonante para analizar lo que acontece en el aula, poner atención en las experiencias de sus compañeros las diferentes formas en que cada uno resuelve los problemas en el ejercicio docente y la importancia de incorporar la narración de sus experiencias para facilitar la reflexión y toma de decisiones

Con los elementos del documento se retoma la planeación que se acordó realizar la sesión pasada. Viene el momento de la ejecución, donde es necesario poner en práctica lo planeado, en cada uno de los grupos. (Fase de realización de las acciones previstas en sus respectivos contextos). Como estrategia se propone el intercambio entre docentes, uno realiza la puesta en marcha y el otro observa, sin embargo, esto no se ve como factible porque no se tiene personal que apoye con el grupo que quedaría desprotegido. Por ello se cambia a la realización de una filmación de la puesta en marcha del plan de intervención, en cada grupo. La estrategia de videograbación es un elemento que va a permitir registrar y observar el trabajo de su compañero, cada uno tendrá que realizar sus anotaciones en el instrumento de registro anecdótico (ver tabla 12).

La videograbación acordada en la última sesión del mes de junio la realizaron algunos docentes, no así el registro anecdótico sugerido, para realizar la Devolución/retroalimentación, resultado de su observación. Debido a las actividades de cierre del ciclo escolar, ya no se realizó esta acción ni la continuación del plan de intervención.

#### 4.2 Análisis cualitativo de la información durante el proceso de intervención educativa: Triangulación categorial (metodología).

En la presente investigación, se utilizó la metodología de corte cualitativo (investigación acción), realizando una etapa de recolección de datos, provenientes de diferentes fuentes y a través de diversas técnicas e instrumentos. La información obtenida durante su sistematización permite generar constructos, que buscan dar significado de la práctica social, organizando y relacionando lógicamente los datos obtenidos. (Osses, 2006).

La creación de nuevas propuestas, requiere de un proceso de reflexión y análisis de la práctica, que nos permitan responder a las preguntas que hemos realizado (Sánchez, 1989 citado por (Osses, 2006), para ello, el Método de Comparación Constante (MCC), usa la Inducción Analítica, que consiste en el análisis de los datos a través de la construcción de esquemas teóricos explicativos, que permiten dar solidez a la construcción teórica, que se genera a través de una investigación cualitativa (como la presente).

El MCC permite, por medio del análisis categorial (Osses, 2006), sustentar un significado o tipos de significados que hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personales, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas de un problema, estrategias, procesos, métodos, etc.

“El análisis de datos de corte cualitativo implica tareas conceptuales, donde el investigador genera categorías de codificación, relaciones e incluso teorías a las que llega (por medio de la) reflexión, inducción y por otra, tareas mecánicas, en el que el investigador almacena, organiza y recupera datos” (Osses, 2006).

Para corroborar las reflexiones hasta aquí expuestas, se elabora un segundo instrumento cuestionario (anexo 8) con la finalidad de contrastar los elementos clave que nos permitan reflexionar sobre el actuar docente posterior a la intervención, de los docentes participantes en la propuesta, en calidad de hallazgos, desde una perspectiva dialógica.

Durante las 5 sesiones en las que se puso en práctica el plan de intervención se favorece el diálogo entre docentes partiendo de sus saberes y experiencias, utilizando el intercambio de ideas, la argumentación, la escucha y el intercambio de experiencias. En el desarrollo de la propuesta partimos de que el docente activa procesos internos que operan cuando interactúa y coopera con otros docentes. (Vigotsky, 1995).

En cada sesión se ofrece la oportunidad de poner en práctica el aprendizaje dialógico (Flecha & Puigvert, 2005) en la comunidad escolar de la escuela Juan Badiano, partimos de la concepción dialógica, propiciando situaciones de interacción, donde además del diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. Con la práctica del aprendizaje dialógico en las 5 sesiones, entre los docentes se busca la reflexión de su práctica y como consecuencia la transformación de las personas y de su labor docente.

Por medio del diálogo y la interacción, primero con un par y posteriormente con el colectivo docente se buscó incorporar el “ponerse en el lugar del otro” y paulatinamente involucrarse en las problemáticas del otro para juntos buscar alternativas de solución. A partir de compartir las problemáticas, somos conscientes de lo que los otros piensan y aprendemos como ellos pueden ser transformados. La interacción y el diálogo con otros; son actividades transformadoras no solo en el otro sino también en lo personal.

A pesar de que no se pudo culminar la intervención se obtienen resultados que se van a analizar en el siguiente apartado.

### 4.3 Análisis por categoría

Se utilizan tablas concentradoras para realizar el análisis comparativo entre la opinión inicial obtenida en el instrumento de diagnóstico y el segundo instrumento posterior a la intervención, al calce de cada una de las tablas se realiza una breve reflexión de los resultados obtenidos durante el proceso de intervención.

#### 4.3.1 Perfil Docente (formación docente).

<b>Tabla 32. Representaciones de los docentes de primaria participantes en el Plan de Intervención:</b> <b>Categoría: Perfil Docente (formación docente)</b>			
Opinión inicial de los docentes	Concepto teórico	Opinión de los docentes después de la intervención	Hallazgos dialógicos
<p>1) Experiencia laboral, años de ejercicio docente. el promedio de años de ejercicio docente es de 16, el rango mínimo es de 2 años y el máximo de 33 años de experiencia. Frente a grupo existe un promedio de 14 años.</p>	<p>"la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la escuela" (Torres, 1999). En especial, en nuestro actual contexto, es indispensable ampliar los tiempos disponibles para que los docentes participen en actividades formativas... reflexionen sobre las prácticas pedagógicas... trabajen en equipos y puedan realizar</p>	<p>El 50% de los maestros tienen una antigüedad de dos a tres décadas, el otro 50% su experiencia es menor a una década, lo que hace un colectivo con gente que ha acumulado experiencia y que puede utilizarse apoyando al resto del grupo.</p>	<p>Es importante compartir la experiencia obtenida a lo largo de los años, lo que permita la mejora del trabajo docente.</p>
<p>2) Actitud hacia la actualización docente. En cuanto a la ponderación de las acciones que les han apoyado en su trabajo los maestros ubican a los cursos presenciales y diplomados como aquellas actividades que más han impactado en la mejora.</p>		<p>La mayoría de los docentes refieren que participar en acciones de actualización como la propuesta de este año les permitió buscar soluciones y compartir experiencias.</p>	<p>El intercambio de experiencias con otros colegas resultó positivo para su práctica, con una mejora en sus relaciones profesionales y en su trabajo docente.</p>

3) Participación en acciones de actualización. La mayoría de los docentes refieren participar en acciones de actualización presenciales y en línea, no asesoría individual.		Posterior a la intervención conciben a la asesoría individual, con sus iguales, como un elemento que les permite la mejora de su labor docente.	El intercambio de experiencias y formas de intervención con sus compañeros les permite actuar directamente sobre sus problemáticas de forma casi inmediata, buscando juntos la forma de resolverlo.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con la información de las encuestas aplicadas a docentes durante el periodo de diagnóstico y al finalizar la propuesta de intervención.

En el concentrado anterior se observa que el colectivo de la Escuela Juan Badiano, cuenta con maestros que tienen una antigüedad dentro del trabajo frente a grupo de dos a tres décadas (50%) y el otro 50% su experiencia es menor a una década, lo que hace un colectivo con gente que ha acumulado experiencia y que puede utilizarse apoyando al resto del grupo; sin embargo esta situación no se utilizaba para propiciar la reflexión de la práctica, cada docente de manera individual resolvía las problemáticas de su grupo con sus propias herramientas conceptuales y procedimentales, posterior a la intervención se nota que existe mayor apertura para compartir lo que sucede en su aula y recibir con una escucha atenta las sugerencias de intervención (en un inicio solo con su pareja, posteriormente se fueron abriendo espacios para que el problema se planteara y se recibieran propuestas en colectivo).

En la categoría de actitud hacia la actualización docente, encontramos que, aunque los maestros reconocen la necesidad de continuar con su formación y de participar de manera constante en las propuestas, no consideraban que el trabajo colegiado que se realiza en las reuniones de Consejo Técnico sean un espacio donde se pueda realizar la actualización, les resultó sorprendente ver que el intercambio de experiencias con otros colegas puede impactar positivamente en su práctica. En los comentarios al término de la intervención destacan que aunado a los beneficios sobre su práctica notaron una mejora en sus relaciones interpersonales, con quienes realizaron el intercambio, estableciendo vínculos profesionales y de confianza.

Una vez que los docentes participan en las sesiones del Plan de Intervención, se observa una mayor participación en el intercambio de experiencias con sus pares, en un inicio

sólo se hacía con aquellos con quienes ya existe un vínculo de amistad, pero paulatinamente se empezaron a involucrar con otros compañeros, compartiendo puntos de vista. Los diálogos establecidos en un inicio partieron de la propia experiencia, de ideas provenientes de su formación inicial, pero al ir avanzando en la búsqueda de soluciones tuvieron que buscar en otros referentes conceptuales y procedimentales, podemos afirmar que la intervención generó movilización de saberes, sin embargo, es necesario continuar trabajando con nuevas estrategias y de forma sistemática para lograr una modificación permanente en las prácticas didácticas en las aulas.

#### 4.3.2 Reflexión docente.

Para continuar con el análisis categorial, se trabaja con reflexión docente, donde se pueden reconocer los siguientes elementos respecto a la concepción inicial y posterior a la intervención:

<b>Tabla 33. Representaciones de los docentes de primaria participantes en el Plan de Intervención: Categoría: Reflexión docente</b>			
<b>Opinión inicial de los docentes</b>	<b>Concepto teórico</b>	<b>Opinión de los docentes después de la intervención</b>	<b>Hallazgos dialógicos</b>
1) Concepto de reflexión. Tener ideas, conocer y analizar lo que se hace en el aula.	Reflexión docente: "la conciencia que los profesores adquieren sobre las propias acciones, siendo una condición para la transformación. Expresa que a través de la reflexividad se puede acceder al sentido común"	Reflexionar se concibe como la toma de conciencia respecto a lo que cada docente realiza en el aula, un "darse cuenta" del proceso que se realiza para proponer formas de cambiarlo.	Reflexionar es analizar el trabajo docente, afinar la mirada sobre lo que diariamente se realiza en el aula y obtener evidencias para realizar una valoración, contrastándolas con otros referentes, que pueden ser la experiencia de otros y/o referentes conceptuales producto de investigaciones.
2) Acciones relacionadas con la reflexión. Las acciones que se realizan son producto de la tradición, de la "experiencia" de cada docente.		Tener conciencia de lo que se hace y para qué se hace en el trabajo docente, analizando las condiciones en las que se realiza permite buscar soluciones para mejorar la intervención en el aula.	Cuando la práctica es pensada, cuando nos analizamos, podemos reajustarla y cambiarla paulatinamente. Enfrentar los problemas del aula, buscando soluciones y estableciendo acciones que nos lleve a resolverlos

3) Recursos usados para registrar la reflexión, solo se cuenta con sus planeaciones.		La propuesta del diario y la videograbación en donde se registra lo que estamos haciendo, permite asumir una posición crítica sobre lo que hacemos en el aula.	Darle al docente herramientas para que se empeñen en procesos cognitivos que los lleve a modificar sus sistemas de creencias, valores y emociones, facilitando el proceso cognitivo reflexivo.
--------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con la información de las encuestas aplicadas a docentes durante el periodo de diagnóstico y al finalizar la propuesta de intervención

En el concentrado anterior se observa que al inicio de la intervención los maestros de la escuela conceptualizan la reflexión docente como un conocer y analizar lo que sucede en el aula, de forma genérica, durante la intervención se logra que los maestros la conciban como una “toma de conciencia” respecto a lo que cada docente realiza en el aula, es decir un “darse cuenta” de: qué hace, para qué lo hace y cómo lo hace. Esto permite observar que el colegiado amplía sus concepciones incorporando otros elementos para realizar el análisis de su trabajo docente, afinar la mirada sobre lo que diariamente realiza en el aula y obtener evidencias para realizar una valoración, contrastándolas con otros referentes, que pueden ser la experiencia de otros y/o referentes conceptuales producto de investigaciones.

Las acciones sobre reflexión que se realizan según la opinión inicial de los maestros son producto de la tradición, de la “experiencia” de cada docente, están acostumbrados a recibir una crítica de su desempeño, pero pocas veces una retroalimentación. Por ello, al trabajar el intercambio con sus iguales, no se trabaja la crítica, sino la toma conciencia de lo qué se hace y para qué se hace en el trabajo docente, analizando las condiciones en las que se realiza. Esta forma de relacionarse y observarse permite buscar soluciones para mejorar la intervención en el aula, por lo que se reconoce que cuando la práctica es pensada, cuando nos damos la oportunidad de vernos, podemos reajustarla y cambiarla paulatinamente.

Al inicio de la intervención en relación con los recursos usados para registrar la reflexión, los docentes hacen referencia únicamente de su planeación, durante la intervención se les proponen 2 instrumentos: el diario y la videograbación. Ambos constituyen una herramienta para registrar el actuar docente en el momento mismo en que acontece,

para posteriormente asumir una posición crítica sobre lo que hacemos en el aula. La acción de registro por medio de instrumentos propicio, que los maestros se “dieran cuenta”, de cómo trabajan, esto es un primer paso hacia la transformación de su sistema de creencias, valores y emociones, facilitando el proceso cognitivo reflexivo y paulatinamente la mejora de su práctica.

Aspectos que limitaron la reflexión de la práctica son la falta de tiempo para llevar a cabo el plan de intervención, cada sesión se planeó con 2 horas de trabajo y se tuvo que adaptar a 60 minutos. Se habían planeado VI fases que nos permitieran ir profundizando en las acciones para propiciar el análisis de la práctica de cada docente, pero esto ya no fue posible, se realizó un corte suspendiendo 4 meses. Se requiere, por tanto, continuar trabajando con las fases que no se implementaron del presente Plan de Intervención, en el siguiente ciclo escolar, donde se permita fortalecer el análisis y reflexión de la práctica.

#### 4.3.3 Diálogo.

Para continuar con el análisis categorial, se selecciona la noción de diálogo, identificando las siguientes concepciones y acciones en los docentes:

<b>Tabla 34. Representaciones de los docentes de primaria participantes en el Plan de Intervención: Categoría: Diálogo</b>			
<b>Opinión inicial de los docentes</b>	<b>Concepto teórico</b>	<b>Opinión del docente después de la intervención</b>	<b>Hallazgos dialógicos</b>
1) Concepto de diálogo. Desde la perspectiva comunicativa, el profesor reconoce que los alumnos (y el mismo) aprenden con personas diferentes en el aula, en la calle, en la casa, la biblioteca, el mercado, etc.	El diálogo, fomenta la curiosidad epistemológica y la creación de la cultura. “La relación dialógica –comunicación e intercomunicación entre sujetos, refractarios a la burocratización de su mente.	Al dialogar incorporamos el aprendizaje precedido por una interacción, hasta que acaba formando parte de nosotros. La interacción con un igual más experto o guía de una persona adulta contribuye al desarrollo y aprendizaje.	Dialogar con sus pares sobre problemáticas comunes permite compartir experiencias, buscar soluciones, analizar y reflexionar sobre su práctica para mejorar su intervención. Concebir un diálogo donde cada uno expone sus razones, fundamenta sus argumentos y entonces de forma colectiva se pueden tomar acuerdos
2) Acciones que propicien el dialogo reflexivo. Consideran importante el intercambio de experiencias.		Tener conciencia de lo que se hace y para qué se hace en el trabajo docente, analizando las condiciones en las que se realiza permite buscar	Cuando la práctica es pensada, cuando nos analizamos, podemos reajustarla y cambiarla paulatinamente. El diálogo entre docentes implica una actitud dialogante, que fomenta la

		soluciones para mejorar la intervención en el aula.	curiosidad, el compromiso y la toma de decisiones respetuosa al trabajo del otro. Permitir que el diálogo se constituya en una instancia que permita a los sujetos involucrados reelaborar el significado que cada uno da a su práctica, potenciando así la capacidad para seguir aprendiendo.
3) Recursos usados para registrar acuerdos del diálogo reflexivo, no se han instrumentado.		Registrar lo que compartimos con nuestros compañeros nos permite recuperar lo dicho y utilizarlo posteriormente para una reflexión individual.	Para que el diálogo-reflexión sea efectivo, para que contribuya a cambiar percepciones y conceptualizaciones es necesario que se realice en forma sistemática y que esté muy apegado a la práctica cotidiana.

Fuente: Elaboración propia con la información de las encuestas aplicadas a docentes durante el periodo de diagnóstico y al finalizar la propuesta de intervención.

En el cuadro anterior se observa que los docentes en la opinión inicial identifican al diálogo desde una perspectiva comunicativa, como una forma intercambio donde los sujetos exponen sus ideas y realizan comentarios. Durante la intervención los docentes reconocen que al dialogar incorporamos el aprendizaje precedido por una interacción, hasta que acaba formando parte de nosotros.

Durante el plan de intervención se proponen acciones que propicien el dialogo reflexivo. Inicialmente consideraron importante únicamente el intercambio de experiencias. Durante las actividades propuestas en el Plan se buscó establecer una actitud dialogante, que provocara la curiosidad, el compromiso y la toma de decisiones respetuosa al trabajo del otro. Los docentes incorporaron el diálogo con sus parejas de trabajo al inicio solo por indicación de la actividad, pero posteriormente como parte de su forma de trabajo, al involucrarse con la problemática del otro, se comprometieron con la búsqueda de soluciones, reelaborando el significado que cada uno da a su práctica, potenciando así la capacidad para seguir aprendiendo.

Dialogar con sus pares, entre docentes, como parte de las actividades del Plan de Intervención propiciaron que se expusieran problemáticas comunes permitiendo compartir experiencias, buscar soluciones, donde cada uno expone sus razones,

fundamenta sus argumentos, analiza la práctica del otro y permitir que de forma conjunta se buscaran formas diferentes de trabajo.

Al inicio de la intervención los docentes manifestaron que no realizan ningún tipo de registro respecto a los diálogos que realizan con sus compañeros, durante la intervención se contempla la necesidad de registrar lo que compartimos que nos permita recuperar lo dicho y utilizarlo posteriormente para una reflexión individual.

Este ejercicio requiere de continuidad, que no pudo realizarse según lo planeado, para que el diálogo-reflexión sea efectivo, para que contribuya a cambiar percepciones y conceptualizaciones es necesario que se realice en forma sistemática y que esté muy apegado a la práctica cotidiana.

#### 4.3.4 Trabajo entre pares.

Para continuar el análisis, se trabaja con la categoría trabajo entre pares, donde se pueden reconocer los siguientes elementos respecto a la concepción inicial y posterior a la intervención:

<b>Tabla 35. Representaciones de los docentes de primaria participantes en el Plan de Intervención: Categoría: Trabajo entre pares</b>			
<b>Opinión inicial de los docentes</b>	<b>Concepto teórico</b>	<b>Opinión del docente después de la intervención</b>	<b>Hallazgos dialógicos</b>
1) Concepto trabajo entre pares, se describe como trabajar con los otros con disposición.	Cada sujeto que intercambia comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la	Somos los propios profesores y profesoras, quienes tenemos el saber pedagógico, ese saber hacer, propio de la profesión, al compartirlo, se pueden hacer análisis cualitativos que tengan directo impacto en el propio quehacer profesional.	La presencia de docentes más expertos, con competencias para el trabajo con los niños, potencia los procesos de transformación, ya que facilita que el grupo se abra a la diversidad de experiencias y saberes. Esta actitud de apertura da cabida a un genuino análisis respecto de los por qué y los para qué de la práctica profesional y permite crear la confianza para buscar y probar alternativas de acción conjunta.

<p>2) Acciones relacionadas con trabajo entre pares, se intentan hacer planeaciones por grado.</p>		<p>Iniciamos dialogando sobre problemáticas del aula, creemos que los diálogos no pueden limitarse a experiencias exitosas, todas las experiencias merecen ser compartidas y analizadas entre los docentes, pues de todas ellas es susceptible aprender, en tanto se dan en contextos similares y abordan problemáticas comunes.</p>	<p>El clima de empatía y confianza que se va gestando en los grupos de aprendizaje entre pares contribuye a que los profesores y profesoras se sientan cómodos para expresar sus ideas, compartir sus experiencias, analizar las creencias, preconceptos o enfoques en juego en una situación determinada, revisar ciertas metodologías y tal vez, lo más significativo, analizar los procesos y resultados de la aplicación al aula de alguna determinada estrategia, metodología o enfoque.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con la información de las encuestas aplicadas a docentes durante el periodo de diagnóstico y al finalizar la propuesta de intervención

En el cuadro anterior se observa que los docentes en la opinión inicial conciben el trabajo entre pares como trabajar con los otros con disposición. A través del intercambio con sus pares durante la intervención, reconocen que son los docentes, quienes tienen el saber pedagógico, ese saber hacer, propio de la profesión, y que, al compartirlo, se enriquecen. La presencia de docentes más expertos, con competencias para el trabajo con los niños, potencia los procesos de transformación, ya que facilita que el grupo se abra a la diversidad de experiencias y saberes. Esta actitud de apertura da cabida a análisis respecto de los por qué y los para qué de la práctica profesional y permite crear la confianza para buscar y probar alternativas de acción conjunta.

Al inicio de la intervención refieren que las acciones relacionadas con el trabajo entre pares, es un aspecto en el que se han hecho intentos relacionados con planeaciones por grado. Posteriormente al Plan de Intervención refieren: iniciamos dialogando con una pareja sobre problemáticas del aula, buscamos estrategias para resolverlas, las aplicamos y posteriormente comentamos lo que sucedió. Este diálogo permitió que los maestros se conocieran un poco más, ver que poseen rasgos y nociones comunes y que al trabajar conjuntamente se pueden obtener mejores resultados. Los diálogos entre docentes no pueden limitarse a experiencias exitosas, todas las experiencias merecen ser compartidas y analizadas, puesto que de todas ellas es susceptible aprender, en tanto se dan en contextos similares y abordan problemáticas comunes.

El clima de empatía y confianza que se va gestando en los grupos de aprendizaje entre pares contribuye a que los profesores y profesoras se sientan cómodos para expresar sus ideas, compartir sus experiencias, analizar las creencias, preconcepciones o enfoques en juego en una situación determinada, revisar ciertas metodologías y tal vez, lo más significativo, analizar los procesos y resultados de la aplicación al aula de alguna determinada estrategia, metodología o enfoque.

El trabajo entre pares requiere de continuidad y sistematización para que realmente se pueda incorporar en la práctica de los docentes, hacer que los docentes tengan oportunidades para interactuar, escucharse y compartir sus experiencias, genera un sentido de pertenencia y compromiso, desafortunadamente en la Escuela Juan Badiano este proceso no pudo concluir acorde a lo planeado, a pesar del interés mostrado por los docentes. Es necesario que se realice en forma sistemática y que esté muy apegado a la práctica cotidiana.

## CONCLUSIONES

Al llegar al final del desarrollo de la propuesta de intervención *El diálogo compartido, una herramienta de formación para la transformación de la práctica educativa, en docentes-alumnos de Educación primaria*, es posible analizar en qué medida se dio respuesta al problema y cómo contribuyó la propuesta en el logro de los objetivos planteados:

La mayoría de los docentes han participado en propuestas de formación y mostraban una actitud poco receptiva hacia la propuesta, conforme fueron avanzando las sesiones se logra que conozcan diferentes formas de “mirar” un problema cotidiano, identificar las diversas formas de comprenderlo y buscar soluciones de varias personas con diferentes puntos de vista, lo que permite valorar las distintas maneras de abordarlo.

En relación con los objetivos, la propuesta de intervención permite reconocer que a través del diálogo se establece un lenguaje común, se parte de los saberes y experiencias de cada uno lo que ayuda a disminuir el temor a la crítica y a la retroalimentación, con esto reducen también los sentimientos de aislamiento y gracias a ello puede darse una mejora de las relaciones interpersonales entre los docentes que participan.

Mediante el diálogo entre los docentes se comparten los problemas y se toman como propios, les permite reconocer que existen similitudes y diferencias en la forma de actuar y juntos buscan soluciones compartidas y posibles de realizar. Por otro lado, se impulsa el desarrollo de habilidades sociales al exigir la aceptación de otra persona como cooperante en la labor común de construir conocimientos, y al valorar a los demás como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza. Logran una actitud abierta, autocrítica y reflexiva sobre su trabajo, confrontan sus concepciones y adquieren conciencia sobre su responsabilidad en la transformación de las prácticas escolares, consolidando un diálogo profesional.

La reflexión sistemática sobre problemáticas del aula y la búsqueda de soluciones desde su experiencia o a través de la búsqueda teórico-práctica, para compartirla posteriormente ante el colectivo promueve valores como la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo, reafirmando el sentido de pertenencia dentro del grupo de docentes. Mediante la colaboración aumenta la motivación por el trabajo al propiciar una mayor cercanía y apertura entre los miembros del grupo. Se incrementa la satisfacción por el trabajo propio, y consecuentemente, se favorece el compromiso por ayudar a sus compañeros.

Durante la realización de la propuesta de intervención se crea asociación y complicidad al aprovechar el conocimiento y experiencia de los miembros, según su área de especialización y los diversos enfoques o puntos de vista. Se logra así una visión completa de la tarea mejorando la calidad de las decisiones y de los productos obtenidos. Al trabajar en pequeños grupos, se ayudan a explicar y clarificar las estrategias, observan con otros ojos los problemas, descubren otros puntos de vista, lo discuten qué les faltaba y lo agregan a su conocimiento. Favorece la autorrevisión del actuar de cada docente, al compartir y dialogar con sus compañeros se hacen visibles las prácticas de cada uno, se someten a un juicio, lo que permite hacer notar el impacto real en el aula. La propuesta permite la formación de los docentes, propicia su desarrollo profesional y personal al analizar y reflexionar sobre las consecuencias de su trabajo en sus alumnos, al atreverse a innovar con el apoyo de sus compañeros formando comunidad. En las sesiones cada miembro participante escucha, participa, coordina actividades, realiza

seguimiento y evalúa, valora la contribución individual dado que cada miembro del grupo asume íntegramente su responsabilidad en la tarea, a la vez que al socializarse recibe las contribuciones del grupo. En la medida en que se poseen diferentes formas de interacción y estas a su vez se registran, el grupo podrá enriquecerse, aumentar sus refuerzos y retroalimentarse, esta tarea quedó inconclusa, pero puede retomarse por el colegiado.

En relación a mi formación a lo largo del desarrollo de esta propuesta de intervención intente formarme como un profesional que acompañara a este grupo de docentes, con un compromiso y actitud que requirió autoformación y un esfuerzo adicional para actuar y dejar actuar a los maestros. Se pusieron en juego todos mis saberes y experiencias, pero fue necesario que la intervención de los maestros de la unidad UPN 094 fuera orientando mis ideas, la reflexión y el análisis del marco teórico metodológico de la maestría en los dos años, me brindaron la posibilidad de dar estructura y sustento teórico a la propuesta.

Con el colectivo se logra un grado de autonomía y responsabilidad profesional, al realizar la auto revisión de su desempeño en el aula, de buscar entre todos diversas formas de resolver las problemáticas y desarrollar otras formas de trabajo, al dialogar con y entre los docentes se reconozca que al darles la palabra es ayudarles a conocerse y definirse, incluso a hacer que aflore su personalidad como ser distinto, único e irrepetible.

Llegue a ese colectivo con la idea que ellos ya poseen saberes y que mi labor era hacer emerger esos saberes, darles voz para que estén en condiciones de compartirlos, utilizarlos, incrementarlos y modificarlos, formando entre ellos redes de aprendizaje docente.

Intente adquirir una identidad profesional como mediador, coherente con la función docente, que haga posible sugerir, reorientar, apoyar, dinamizar, tratando a los maestros como profesionales, en un marco de respeto crítico, realizando preguntas que propicien que los docentes se cuestionen y reflexionen sobre sus saberes, consciente de que todos aprendemos de todos.

## REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente, Colección Universitas, Serie de Formación Docente*. Laborde, Editor.
- Antunez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Avalos, B. y. (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile, Aula XXI: Santillana.
- Bachelard, G. (1971). Epistemología. México: Siglo XXI. En Bachelard, & G, *Epistemología. México: Siglo XXI*.
- Bachelard, G. (2000). En G. Bachelard, *La formación del Espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad pedagógica de Durango.
- Blanco, C. (2005). Reseña Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones de Ma. Paz Sandín, Esteban. *Revista de Pedagogía, vol. XXVI, núm. 77 septiembre-diciembre*, 33-55.
- Brubacher, C. y. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedi.
- Cerda, A. M. (2006). Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000-2005. *Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.*, 33-44.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. México: UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- DGFCMS. (abril de 2007). Informe Censal de los Centros de Maestros. *Síntesis ejecutiva*. México: DGFCMS, documento de trabajo.
- DGFCMS. (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, A. (2003). *Las políticas públicas en materia educativa*. México: SEP.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde, Editor.
- Díaz-Barriga, A. (1996). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. (C. d. UNAM, Editor, & Universidad Nacional Autónoma de México) Recuperado el 25 de octubre de 2019, de Setse.org: <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20>

- DOF. (24 de agosto de 2009). *Diario Oficial de la Federación. Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- DOF. (15 de septiembre de 2017). Reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.
- DOF/SEP. (28 de junio de 2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 6-11.
- Domingo, A. (2007). Niveles de Reflexibilidad sobre la práctica docente. *Practica Reflexiva*, 1-7.
- Evans Risco, E. (2002). *Orientaciones metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. República del Perú.: Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.
- Flecha, R. (2011). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid, España: PAIDOS.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 21, 22.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de éste árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, P. G. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gordon, T. (1989). *M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Guzmán, M. (2014). *El malestar social en la transmodernidad. Estructura y acción en la sociedad de la incertidumbre. Tesis de doctorado*. México: UIA.
- Jiménez, R. (1993). Las Reformas Curriculares. *Revista de ciencias de la educación*.(No. 10), p-55. doi:ISSN 0214-137X
- Klinger, C., & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.
- Llinás, E. (1979). *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mejora tu escuela. (10 de noviembre de 2018). *Mejora tu escuela*. Obtenido de <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR2545T>
- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. México: UPN, colección educación 8.

- Osses, e. a. (2006). *Investigación cualitativa en Educación. Hacia la generación de Teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos. Valdivia. V32 No1*. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext)
- Posner, C. M. (abril-junio de 2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, p. 298.
- Rodríguez, V. (1999). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*, en L. Villar (coord) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Saleme de Bournichon, M. E. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* , 665-684.
- SEP. ((2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP. (1993). *Plan de Estudio*. México: SEP.
- SEP. (1996). Convenio para la Extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). *Diplomado para maestros de primaria: 2o. y 5o. grados. Guía del formador*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México.2018-2019*. México: SEP.
- SPD. (mayo de 2017). *CNSPD*. Recuperado el 28 de marzo de 2019, de Servicio Profesional Docente: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS\\_SAT E.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SAT E.pdf)
- Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. Mérida, Venezuela: Educere.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI, Santillana. Recuperado el 25 de 08 de 2018, de <http://congreso.dgire.unam.mx/5tocongreso/educar-es-humanizar.PDF>

- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Novedades Educativas*, núm. 99.
- UNESCO. (26-28 de abril de 2000). *Educación para Todos*. Recuperado el 21 de noviembre de 2018, de Cumplir nuestros compromisos comunes, Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakhfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakhfram_spa.shtml)
- UNESCO. (12 de Agosto de 2018). *Centro de Información*. Recuperado el 12 de Agosto de 2018, de "Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO): <http://www.cinu.org.mx/onu/estructura/organismos/unesco.htm>
- Vid. (1996). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas. Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT)*. México: SEP.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. *VII Symposium Internacional sobre el practicum. Tomo I. El practicum como compromiso institucional. Los planes de prácticas*. (págs. 19-34). Pontevedra.

## ANEXO 1



Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en Educación Básica

### CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y DIRECTORES DE PRIMARIA

**Profesor(a) Agradezco su disposición y colaboración para la realización de mi investigación, que tiene como objetivo identificar elementos clave para reflexionar sobre el actuar docente.**

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

1. ¿Cuántos años de servicio tiene?

\_\_\_\_\_

2. De esos años ¿cuántos ha cubierto frente a grupo? -

\_\_\_\_\_

3. Posterior a su formación inicial ¿Ha participado en acciones de actualización?

\_\_\_\_\_ Mencione cuáles \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. En una escala de 0 a 5, en donde 0 es el mínimo valor y 5 el máximo ¿Cuánto siente que las acciones siguientes han apoyado en la mejora de su práctica docente?

\_\_\_ cursos presenciales

\_\_\_ talleres

\_\_\_ asesoría individual

\_\_\_ cursos en línea

\_\_\_ apoyo de otros docentes

\_\_\_ diplomados

5. ¿Alguna vez ha compartido con otros docentes sus inquietudes y preocupaciones sobre los problemas que tiene en el aula? \_\_\_\_\_

Explique cuál ha sido la experiencia \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Cuando encuentra alternativas de solución ¿las comparte? \_\_\_\_\_  
Explique cuál ha sido su experiencia:

---

---

---

---

---

7. ¿Cree que poniendo en común y compartiendo los problemas y las soluciones que enfrentan otros colegas es posible encontrar mejores soluciones? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

8. ¿Qué problemáticas se presentan actualmente en su aula/escuela?

---

---

---

---

---

9. ¿Qué fortalezas y debilidades puedes reconocer en ti para resolverlas?

---

---

---

---

---

10. ¿Qué requiere modificarse en su trabajo docente para mejorarlo?

---

---

---

---

---

Muchas gracias por su colaboración.

Fuente: Elaboración propia.

## ANEXO 2

### Aprendizaje Experiencial

El concepto de aprendizaje experiencial es el aprendizaje que se desarrolla en situación de trabajo, es decir, se lleva a cabo sin intermediarios, directamente en contacto con el entorno. Podemos definir el aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana. En la Teoría del Aprendizaje, es el aprendizaje cognitivo el que recibe la principal atención. Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial es la acción, como si se tratara de “aprender haciendo”, la palabra clave, apunta (Zabalza, 2003) no es la acción sino la “reflexión”. Se relaciona con dar sentido a las cosas, lo cual implica seleccionar, interpretar y enmarcar información. Es un proceso por el cual los individuos desarrollan mapas cognitivos de su entorno. Se da sentido al entorno reconociendo los eventos que no encajan con la propia experiencia, internalizándolos y codificándolos, tomando como base el propio marco de referencia. En este mismo sentido Gibbs y Rust (1997) señalan que el aprendizaje puede ser descrito como el resultado de la reflexión sobre la experiencia que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. Por esta razón resultan en la práctica inseparables las nociones de aprendizaje experiencial (que parte de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión). Para que pueda darse el aprendizaje experiencial se precisan estos tres elementos básicos interactuando entre sí: experiencia, reflexión y aprendizaje

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (Kolb, 1984) perfecciona el trabajo de otros autores en este sentido como Lewin (1951), Dewey (1938) y Piaget (1978). Se centra en la idea de que el aprendizaje experiencial existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje.

Fuente:

Zabalza, M. A. (2003). “El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum” En Unidixital (Ed) VII Symposium Internacional sobre el practicum: Tomo I. El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas. (pp.19-34). Pontevedra.

## Introducción a la metodología de la Práctica Reflexiva

1. Leer el documento “el aprendizaje experiencial”.
2. Responder a estas cuestiones desde el punto de vista personal, es decir teniendo en cuenta tus experiencias, vivencias y conocimientos.
  - a) ¿Podrías relatar algún conocimiento personal que piensas que adquiriste básicamente a través de la experiencia? Puede ser actual o del pasado. ¿Podrías justificar el motivo por el que aún recuerdas esa experiencia?
  - b) ¿Qué aspectos de la persona te parecen que intervienen en el aprendizaje experiencial, además del cognitivo?
  - c) ¿Qué semejanzas y diferencias identifica entre los conceptos: experiencia, aprendizaje y reflexión?
  - d) Resume en breves líneas lo que para ti significa, el aprendizaje experiencial.
3. Comparte tus respuestas con el grupo.

## ANEXO 3

### MAESTROS EFICAZ Y TÉCNICAMENTE PREPARADOS

La mayoría de los libros sobre enseñanza implican que se necesitan diferentes habilidades, estrategias y métodos para las diversas edades de los chicos, como si los maestros necesitaran una pedagogía diferente según su edad. Dicen que enseñar a niños de edad preescolar es muy diferente a la enseñanza de estudiantes de preparatoria o secundaria, etcétera. Aunque es cierto que deben tomarse en cuenta las diferentes etapas del desarrollo de los niños para determinar las materias y experiencias educativas, la relación humana básica entre el maestro y el alumno sigue siendo la misma. Creemos que existen muchas más similitudes que diferencias entre los alumnos. En primer lugar, todos son seres humanos. Todos tienen características humanas, sentimientos humanos y respuestas humanas. La eficacia del maestro puede, por tanto, basarse en una teoría general de relaciones humanas, suponiendo, que los maestros también son humanos. Todos los chicos se interesan cuando realmente están aprendiendo, y se aburren cuando no aprenden. Todos los jovencitos se sienten desalentados cuando se les humilla si han hecho un trabajo pobre o han fallado. Todos los chiquillos desarrollan mecanismos para defenderse del uso de la autoridad por parte del maestro. Todos los niños tienden a ser dependientes y, sin embargo, luchan desesperadamente por la autonomía. Todos los chicos se enojan y tratan de vengarse; todos desarrollan su amor propio cuando logran algo y lo pierden cuando se les dice que no han logrado lo suficiente; todos valoran sus necesidades y protegen sus derechos civiles. Qué hacer sobre el eterno problema de la disciplina. No hay duda de que los alumnos se comportan inaceptablemente y crean problemas para sus maestros y para los demás alumnos. A la mayoría de los maestros esto les ocasiona los problemas más difíciles. Sencillamente no pueden ignorar el asunto de la disciplina en la escuela y en el salón de clases. Cuando finalmente los maestros llegan a sus salones de clases, como es natural desean enseñar, no disciplinar. La mayoría de los nuevos maestros esperan nunca tener que disciplinar, porque están seguros de que como maestros van a ser tan competentes y estimulantes que la necesidad de disciplinar surgirá en contadas ocasiones. La mayoría de los maestros experimentados han aprendido que, aunque tienen que disciplinar, en realidad desean enseñar, no disciplinar, les parece algo odioso e inapropiado. Además, Como maestros, desean la satisfacción suprema de ver que sus alumnos aprenden. ¿Qué sale mal? ¿Por qué tantos maestros pasan la mayor parte de su tiempo de enseñanza tratando de mantener la disciplina en el salón de clases? Nuestra respuesta es que los maestros en su gran mayoría dependen demasiado en lograr la disciplina por medio de amenazas de castigo, castigo real o humillación verbal, y estos métodos de represión, basados en el poder, por lo general provocan resistencia, rebelión y represalias. Aun cuando consiguen un cambio en el comportamiento de un alumno, con frecuencia el antiguo comportamiento regresa al minuto de que el maestro abandona el salón o va al pizarrón.

## Capítulo II

### UN MODELO PARA LAS RELACIONES EFECTIVAS MAESTRO-ALUMNO.

Si la enseñanza puede y debe ser una de las profesiones más provechosas, agradable y estimulantes y, sin embargo, desafortunadamente para muchos maestros no lo es, ¿qué puede hacerse al respecto? Recientemente un maestro dijo:

Quando empecé a enseñar me veía como dirigente de una alegre banda de estudiantes, ansiosos por aprender, explorar, descubrir. No resultó así. No tengo deseos de enseñar, temo cada nueva clase, cada nuevo día. Lo mismo les sucede a los alumnos. Me siento como capataz de esclavos chasqueando el látigo sobre las cabezas de un montón de patanes flojos y buenos para nada cuyo único interés es salir del trabajo. Mienten, hacen trampa, se humillan unos a otros y parecen estar interesados solo en ver qué tan poco puede hacer y todavía pasar el curso.

Un alarmante número de maestros hace eco a la frustración de este profesor. Al parecer, la mayoría de los maestros empiezan su vida profesional con la idea de que experimentarán sentimiento de alegría y realización, pero en vez de eso encuentran la vida escolar llena de rivalidad, un mundo en el cual se sienten empujados en contra de sus alumnos en lo que a menudo parece ser una lucha por sobrevivir. Cuando los maestros sienten esta desilusión, tratan de descubrir lo que pasó. Saben que si algo salió mal y creen que debe haber alguna explicación de lo que por la enseñanza no es el trabajo satisfactorio que ellos creían ¿Qué pudo ser? Lo peor de todo es que algunos maestros llegan a la conclusión de que la culpa es suya, que no "habían nacido para ser maestros". Cada año dejan la profesión desalentados, frustrados y con profundos sentimientos de fracaso personal. Aun cuando todas estas explicaciones tienen alguna validez, no son la solución. Por ejemplo, los profesores de educación, con todo su conocimiento y práctica, no pueden transmitirles su experiencia a los maestros. Cada persona debe experimentar la vida en una escuela por sí misma a su manera individual, pero puede compartir con sus pares sus experiencias. Algunos profesores sí advierten a sus alumnos que la enseñanza es un trabajo difícil que exige mucho, pero hasta que el estudiante lo intenta por sí mismo no puede saber exactamente de qué manera es exigente y difícil su trabajo. En cuanto a culpar de la diferencia a los estudiantes, es muy poco probable que haya habido grandes cambios en los jóvenes durante los cuatro o cinco que pasaron desde que el maestro salió de preparatoria como estudiante hasta que regresó como miembro facultativo. El cambio que las personas sienten al regresar como maestros no es un cambio en la naturaleza humana, es un cambio en los papeles. Una de las características de la institución que llamamos "escuela" es la separación de los papeles de "maestro" y "alumno". Los buenos maestros deben ser mejores, más comprensivos, más sabios, más perfectos que las personas promedio. Para aquellos que aceptan estos mitos, la enseñanza significa que debe alzarse por encima de la fragilidad humana, exhibir cualidades uniformes de justicia, organización, consistencia, interés y empatía. En una palabra, deben ser virtuosos. En este libro nos gustaría reemplazar la definición del "buen maestro" con un modelo que no sólo es más humano, y real, sino que además permitirá que los maestros abandonen su papel y sean lo que son: personas. Presentaremos un modelo y una serie de habilidades que

lo sacaría de esta trampa, permitiéndole que se comporte como una persona real, la persona auténtica que es, sin importar en qué situación se encuentre. Podrá aprender las habilidades necesarias para mantener una buena disciplina en el salón de clases y poder enseñar, sin tener que representar un papel, fingir o ser deshonesto con usted mismo ni con los alumnos. Los alumnos pueden aprender solo cuando la relación maestro-alumno es buena. No necesita pasar su tiempo ideando estrategias para defenderse o tratando de burlar al que da las tareas o impone la disciplina. Si los maestros establecen buenas relaciones, no necesitan estar cambiando de papel, ser sargentos duros, fingir ser virtuosos e inhumanos. Los maestros encontrarán que hasta las técnicas más relevantes de la enseñanza son inútiles a menos de que sus relaciones sean buenas.

¿Qué es una buena relación maestro-alumno? La relación entre un maestro y un alumno es buena cuando tiene:

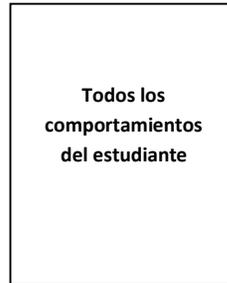
1. Sinceridad o transparencia, para que cada uno sea capaz de arriesgarse a ser directo o sincero con el otro.
2. Interés, cuando cada uno sabe que es valorado por el otro;
3. Interdependencia opuesta a la dependencia entre uno y otro;
4. Individualidad, para permitirle al otro que madure y desarrolle su originalidad, su creatividad, su individualidad;
5. Satisfacción recíproca de las necesidades, para que las necesidades de uno no se satisfagan a expensas de las necesidades del otro.

Muchos maestros responden a esta lista de características diciendo: "Bueno, eso suena muy bonito, pero ¿puedo tener esa clase de relación en mi salón de clase"? La respuesta es un sí rotundo. Aun cuando los humanos nunca logran la perfección en ninguna cosa que hacen, todo maestro puede mejorar las relaciones con los jóvenes para que se vuelvan más abiertos, más interesados, más independientes, más individuales y satisfactorios. Es a través de tales mejoras que la institución social que llamamos "escuela", con todas sus características de limitación, puede ser convertida en una organización vital y humana en donde la "educación" pueda tener lugar.

Una forma de ver la relación maestro-alumno.

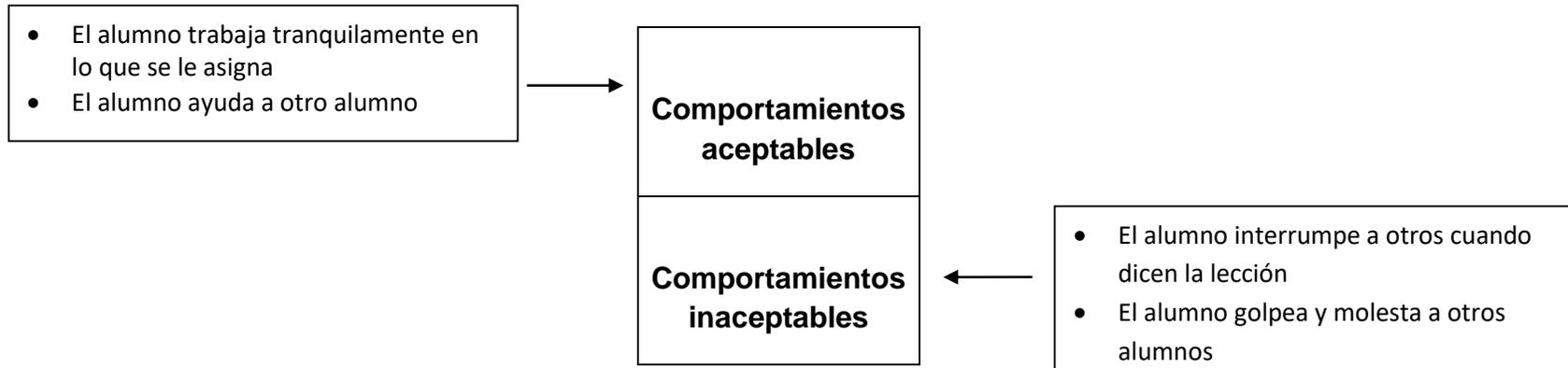
En contadas ocasiones se ayuda a los maestros diciéndoles simplemente que serán más eficaces con solo mejorar sus relaciones con los jóvenes a los que enseñan. Esto es demasiado abstracto, ellos quieren saber cómo hacerlo. Pocos maestros entran al salón de clases con una opinión práctica de las relaciones interpersonales, un modelo que puedan utilizar para guiar su propio comportamiento. ¡No es de sorprender que tengas dificultades para crear y mantener relaciones humanas efectivas con los alumnos!

Para este libro, se crea un modelo que los maestros puedan entender fácilmente y utilizar casi a diario para ayudarlos a encontrar un comportamiento apropiado respecto a los problemas que surgen inevitablemente en el salón de clase. Mostramos este modelo como una serie de diagramas rectangulares. Todo lo que el alumno puede hacer o decir está contenido dentro del rectángulo, nada se excluye.

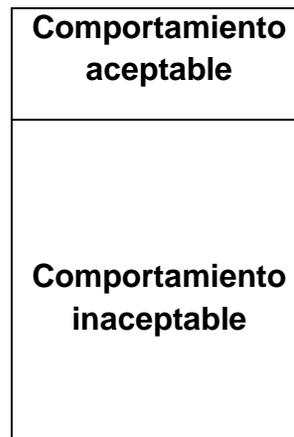


Otra forma de pensar en el rectángulo es imaginar que es una ventana a través de la cual usted observa al alumno. Todo lo que es posible que haga o diga es visible para usted, pero solo a través de esta ventana. Ahora dividimos el rectángulo en dos partes, un área representa los comportamientos aceptables y la otra los comportamientos inaceptables.

La figura 2 muestra el rectángulo dividido con algunos comportamientos típicos del alumno que pueden ser aceptables para usted en el área superior y comportamientos que pueden ser inaceptables para usted en el área inferior.



Como todo mundo sabe, los maestros tienen sentimientos sobre lo que los alumnos dicen o hace, que varían de muy aceptable (positivo) hasta muy inaceptable (negativo), con todos los niveles intermedios. Maestros que aceptan y maestros que no aceptan: Una diferencia crucial. Es indudable que en sus propias experiencias escolares ha encontrado usted por lo menos un maestro que dijo que muchos de sus comportamientos le parecían inaceptables. Estos maestros tienden a criticar. Establecen "normas elevadas" para sus alumnos (y por lo general también para otras personas), en raras ocasiones disfrutaban realmente un comportamiento no convencional o situaciones poco usuales en su salón de clases, y tienen un sentido inflexible del "bien y el mal". Los alumnos los llaman "severos, mandones o exageradamente estrictos, y tienden a evitarlos hasta donde es posible. La ventana a través de la cual dichos maestros observan a sus alumnos se parece mucho a la figura siguiente:



La figura siguiente muestra la ventana de un maestro que tiene mayor grado de aceptación. Este maestro encuentra muchos más comportamientos de sus alumnos en el área de comportamientos aceptables y tiende a ser mucho menos prejuicioso, más flexible. Dicho maestro es más tolerante y tiene menos necesidad de imponer sus versiones de lo que está "bien" o "mal". Por lo general tales personas aceptan con mayor facilidad en todas sus relaciones humanas.

**Comportamiento  
aceptable**

**Comportamiento  
Inaceptable**

Las personas tienden a buscar la compañía de personas que aceptan mucho y evitar a aquellos que son muy críticos y severos. Hasta el maestro que más acepta se dará cuenta de que algunas veces no acepta, que el mismo comportamiento que estaba bien en una ocasión no está bien en otra. Todos cambian de cuando en cuando en su capacidad para aceptar a otros. Esto sucede por muchísimas razones. El mismo maestro en dos situaciones diferentes durante el día: en la mañana cuando está fresco y contento y en la tarde cuando está cansado y malhumorado. Puede cambiar su aceptación ante el comportamiento de sus alumnos. Para indicar tales cambios en el rectángulo, nos referimos a la línea divisoria que sube y baja. Un maestro que es relativamente dado a aceptar, en alguna ocasión verá a través de su ventana rectangular y observará que la mayor parte de los comportamientos le parecen inaceptables. Existen tres factores que hace que la línea suba y baje: a) cambios en la personalidad (maestro), b) cambios en la otra persona (alumno) y c) cambios en la situación o en el medio ambiente. Los tres deben analizarse cuidadosa y detenidamente. (Gordon, 1989)

FUENTE:

Gordon, T. (1989) M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados. México. Editorial: Diana. P.p. 42-48.

## ANEXO 4

### Estructuración de un Plan de Intervención Educativa:

Para la estructuración del Plan, que representa una opción de planeación con formalización mínima, se pueden seguir dos vías: la propuesta de Elliott (2000) y la de Cox (2003).

Elliott (2000) propone un esquema para el Plan de Acción compuesto por cinco elementos:

- La idea general; en nuestro caso, la formulación del problema.
- Los aspectos que se desean cambiar; en nuestro caso, la hipótesis de acción y las líneas de acción derivadas de la misma.
- Las negociaciones realizadas para hacer posible la aplicación del plan.
- Los recursos que necesitamos para aplicar el plan.
- Las consideraciones éticas involucradas en la comunicación e información del desarrollo del plan o proyecto.

Por su parte Cox (2003) propone cinco elementos para configurar un Plan de Acción:

- a) el resultado esperado (meta),
- b) la actividad,
- c) el responsable de cada actividad,
- d) el costo y
- e) el tiempo de realización.

Este tipo de plan se puede formalizar tomando como referencia el siguiente cuadro:

#### Formato para un Plan de Acción

Proyecto			
Meta u objetivo			
Formas de medición de los resultados			
Actividad	Responsables	Recursos	Tiempo

El Plan de Acción elaborado, ya sea con una u otra opción, constituiría el Plan de Intervención Educativa. Esta parte del trabajo, y aunque suene reiterativo, se debe realizar, en la medida de lo posible, de manera colaborativa. (Barraza, 2010).

Fuente:

Barraza, A. (2010) Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa. Universidad Pedagógica de Durango. México P.p.63-65

## ANEXO 5

### **Elemento narrativo: el diario**

Este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias en el aula que presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas. Así lo describen Brubacher, Case y Reagan:

“tipos de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula... y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la Practica Reflexiva” (Brubacher, 2000)

Fuente: Brubacher, Case, y Reagan, (2000) Cómo ser un docente reflexivo La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona. Gedi. P. p. 41.

## ANEXO 6

### Texto Práctica Reflexiva

Tomando como base los primeros trabajos de Schön (1983), Killion y Todnem (1991) se aprecian y distinguen tres clases de reflexión: Reflexión sobre la práctica, Reflexión en la práctica y Reflexión para la práctica. Estos autores distinguen las dos primeras como claramente de índole reactiva y se distinguen entre ellas sólo por el momento en que se lleva a cabo, pero ambas giran en torno a un hecho específico que obliga al docente a reaccionar y respecto al cuál actúa con cierta rapidez o inmediatez. Por otra parte, los citados autores puntualizan que la reflexión para la práctica es algo distinta puesto que viene a ser el resultado deseado de los dos tipos de reflexión previos. Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación. Y es así de tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa. El maestro y el alumno practicante, como profesionales expertos, precisan de los tres componentes para llevar a cabo la PR. Los principiantes suelen estar básicamente centrados en la reflexión para la práctica, mientras los expertos y experimentados centran su atención en la reflexión en la práctica. Aún con todo se precisa puntualizar que el proceso de participación en la PR no es, en modo alguno, lineal sino una espiral continua donde cada elemento de la PR se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo y que suele presentar una dinámica holística. Van Manen (1977) sugirió un modo jerárquico de niveles de reflexividad. Según este autor, la PR presenta tres niveles distintos que pueden corresponderse, al menos teóricamente, con el crecimiento del maestro/a desde principiante hasta experto o docente guía. Exponemos a continuación las características de cada uno de los niveles:

<b>La Práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad</b>	
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos.</li><li>• La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.</li></ul>
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula.</li><li>• Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc.</li><li>• Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.</li></ul>
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ejercicio de una reflexión crítica.</li><li>• Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.</li></ul>

**Notas de los tres niveles de reflexión docente. (Van Manen ,1997)**

Las características básicas de estos tres niveles de reflexividad que plantea Van Manen son compartidas también por otros autores expertos en la temática que se sitúan básicamente en la misma conceptualización. Éste es el caso de autores como Gregory Bateson (1973), o la aportación de las categorías de reflexividad que establece Belenky (1986).

Otro modo distinto de conceptualizar la PR es enfocarla en función de los elementos que pueden estimular la reflexión en los maestros/as del aula. Sparks-Langer y Colton (1991) al concluir unas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo en los docentes, pudieron detectar la existencia de tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo:

Elemento cognitivo: Este elemento del pensamiento reflexivo es el aspecto que aporta en el proceso los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula. Según Shulman (1987) dichos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del maestro del aula y son imprescindibles para una práctica de la enseñanza reflexiva y fecunda. Él los cataloga en estas siete amplias categorías clasificadoras:

Categorías clasificadoras de los conocimientos
1. Conocimiento del contenido
2. Conocimientos pedagógicos generales
3. Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
4. Conocimientos docentes y configuración profesional propia
5. Conocimiento de los alumnos/as y sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos
7. Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos.

Aunque todos los docentes –expertos y principiantes – disponen de un acervo similar de conocimientos, las investigaciones de Sparks-Langer y Colton mostraron que la organización y estructuración de los mismos suele ser muy distinta dando lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito

que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. Así lo justifican estos investigadores estadounidenses: “[...] porque 1) gran parte de la rutina y del contenido están disponibles para los docentes con experiencia en la memoria bajo la forma de libretos automáticos, y 2) porque sus ricos esquemas les permiten considerar rápidamente los indicios que muestra el entorno y cuáles son las estrategias adecuadas para acceder a la situación.” (Sparks-Langer y Colton, 1991) Los esquemas del tipo analizado se construyen, ciertamente, de un modo natural a lo largo del tiempo, pero la PR puede estimular y sustentar su desarrollo y actuar como un agente ligeramente catalizador que precipite ese proceso. No puede suplantar el resultado de la experiencia, pero sí puede optimizar la configuración de esquemas y redes cognitivas.

Elemento crítico: este elemento del pensamiento reflexivo hace relación a “los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social” (Sparks-Langer y Colton 1991:39). El interés por las cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación ha sido compartido por educadores y teóricos de la educación y se manifiesta claramente en la importante distinción que los educadores establecen en temas como por ejemplo metas educativas centradas en resultados estrictamente o los objetivos educativos centrados en los procesos. Es decir, el elemento crítico que obliga a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea.

Elemento narrativo: este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias en el aula que presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas. Así lo describen Brubacher, Case y Reagan:

“Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula [...] y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la Práctica reflexiva”. (Brubacher, Case, y Reagan, 2000)

Por último, y para completar estos tres grandes bloques de interpretaciones conceptuales de la PR, añadir que ésta deviene una postura permanente del maestro que ha de activarse en toda su actividad y concierne también a lo que hace el maestro/a antes de entrar en el aula, cuando planifica y prepara sus clases, durante su permanencia en el aula, sea como educador o desempeñando otras funciones que también le son propias, y después de abandonar el aula. Tal como apunta Perrenoud (2004) “una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábitus”.

Por tanto, podemos concluir que, aunque hemos planteado tres conceptualizaciones distintas, caben muchas más, ya que la PR, cuya aplicabilidad es multidimensional, podemos comprenderla y aplicarla de distintas maneras. Sin afán de agotar sus posibilidades citamos sólo algunas del ámbito docente. (Domingo, 2007)

- La PR como... diálogo entre razón científica y razón práctica.
- La PR como... aprendizaje crítico-transformador.
- La PR como... sistema para aprender de la propia práctica.
- La PR como... metodología de aprendizaje docente.
- La PR como... método de formación continua para docentes.
- La PR como... orientación del Practicum en la formación inicial.
- La PR como... competencia profesionalizadora.
- La PR como... dominio de la complejidad educativa.
- La PR como... innovación educativa.
- La PR como... investigación-acción

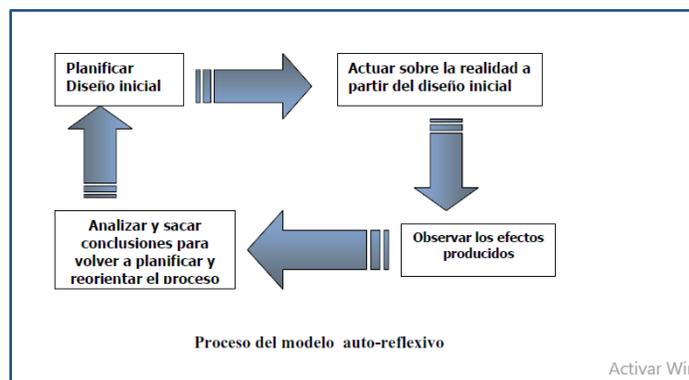
Fuente: Domingo Roget, Angels. Niveles de Reflexibilidad sobre la práctica docente. Practica Reflexiva. P. p. 1-7

## ANEXO 7

### Texto Elementos de crítica y reflexión de la Práctica.

El paradigma crítico-reflexivo, en el que se circunscribe la orientación formativa de los docentes. Se trata de un docente sometido a una tensión: necesita comprender la enseñanza y necesita ser capaz de ejecutarla a la vez, teniendo en cuenta que el aprendizaje de ambas se produce típicamente de formas diferentes y en distintos lugares. Una tensión que se incrementa cuando se enfrenta el énfasis sobre la comprensión de la teoría y la cultura de la escuela, que enfatiza la acción. En estas coordenadas crítico-reflexivas el maestro opta por diseños y modelos didácticos abiertos y concede gran importancia a las diferencias individuales de sus alumnos. Este profesional diseña estrategias basadas en métodos generales que puedan acoger, en experiencias complejas, a sus alumnos. Se centra en la elaboración de experiencias ricas, generadoras de aprendizaje más que en la explicitación minuciosa de objetivos. Se esfuerza por contextualizar al máximo sus programas adecuándolos a las características sociales, culturales, geográficas, del entorno en el que realiza su tarea docente. Permanece abierto a un proceso continuo de revisión y reorganización de sus programas. Su didáctica se centra en el proceso del aprendizaje y no en el resultado, define sus objetivos educativos y didácticos de forma general para poder introducir las modificaciones pertinentes. Sitúa la evaluación en la observación del proceso de aprendizaje de sus alumnos con el fin de valorar el nivel de comprensión de la realidad y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas. Con facilidad se enmarca en planteamientos interdisciplinarios más afines a la percepción unitaria que sus alumnos tienen de la realidad, y evita la división tradicional de las disciplinas.

Este prototipo de maestro organiza el análisis de la realidad y del conocimiento en torno a la idea de investigación-acción. Se trata de la interacción con la realidad a partir de la reflexión y acción siguiendo en una dinámica circular. La acción se apoya en una reflexión encaminada a entender el contexto de la praxis o práctica. Se trata de un profesional que planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial.



Tras estas consideraciones preliminares nos disponemos a abordar el concepto de *aprendizaje experiencial* entendiendo que es el aprendizaje que se desarrolla en situación de trabajo, por contraposición a los aprendizajes que se producen en las instituciones educativas. Es decir, se lleva a cabo sin intermediarios, directamente en contacto con el entorno.

Siguiendo a Kolb (1989), podemos definir el *aprendizaje experiencial* como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana.

Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el *aprendizaje experiencial*, la palabra clave, apunta Zabalza (2003) no es la acción sino aprendizaje puede ser descrito como el resultado de la reflexión sobre la experiencia que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. Por esta razón resultan en la práctica inseparables las nociones de *aprendizaje experiencial* (que parte de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión). Para que pueda darse el *aprendizaje experiencial* se precisan estos tres elementos básicos interactuando entre sí: experiencia, reflexión y aprendizaje. Desde este prisma, la formación por tanto se apoya en la práctica y su eje central lo constituye un aprendizaje que parte de la experiencia y la práctica y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquellas. En el núcleo del concepto didáctico del aprendizaje reflexivo se considera necesario no solamente que se integren las experiencias en el conjunto de conocimientos, sino que además se reflexione sobre alternativas de actuación. Es importante resaltar, en este punto que, aunque la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Precisamente cuando el aprendiz actúa en este proceso didáctico como un participante activo, realizador, comprometido con su propio aprendizaje y mantiene una interacción continua entre la acción y la reflexión, es cuando podemos hablar propiamente de aprendizaje experiencial. Este aprendizaje puede ser promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas bien a través de experiencias planeadas con esa finalidad.

En esas ocasiones la reflexividad de cada aprendiz puede llegar a contener momentos de creación que bien orientados pueden ser constructivos y transformadores (Barnett, 1997). De esta manera podemos plantear que la reflexión es aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia.

Sin embargo, el *aprendizaje experiencial* es algo más que la simple transferencia de conocimientos teóricos a la práctica. La experiencia práctica incorpora componentes básicos del aprendizaje como el elemento creativo, la presencia física y la actuación personal del que aprende. Precisamente el aprendizaje implica plenamente con toda la riqueza de sus múltiples dimensiones, física, moral, emocional, sociocultural, etc.

En algunos contextos pensar y reflexionar se utilizan como expresiones unívocas, sin embargo, en el contexto pedagógico podemos diferenciar una de otra observando que la reflexión señala un cierto distanciamiento.

Las recientes investigaciones en el ámbito de los procesos formativos de profesores europeos plantean una revisión profunda de los modelos de formación utilizados hasta ahora.

Según los resultados de esos estudios los docentes, consideran que se forman mejor cuando se dan estas condiciones:

- a) Si se establece un vínculo claro y directo con las experiencias propias.
- b) Si se parte de las propias experiencias y de la observación de la propia actuación.
- c) Si se fomenta un proceso reflexivo que conduzca a la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas.
- d) Si estos procesos reflexivos se realizan de un modo sistematizado, autónomo y realista.

Estas apreciaciones nos conducen a enfatizar el valor de la reflexividad en los procesos formativos de los docentes y apostar decididamente por la reflexión sobre la realidad concreta para descubrir vías y herramientas que posibiliten los cambios que desearían introducir en su tarea docente.

Concretamente se percibe un interés institucional emergente en favorecer un desarrollo profesional que permita al profesorado ser el protagonista e impulsor de su propia formación para adecuarla a su realidad y a los objetivos que reclama la sociedad y a las grandes líneas teóricas de investigación didáctica. Desde esta perspectiva la experiencia vivida por el maestro en el aula escolar se presenta como el medio básico para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que se deberá traducir en una mejora de la práctica docente. Como dice Rudduck (1999) glosando el pensamiento de Stenhouse, de la misma manera que el artista (músico, pintor, etc.) mejora practicando su arte, también el docente se desarrolla profesionalmente practicando la enseñanza. Ahora bien, practicándola no de manera rutinaria sino reflexiva.

Otra de las condiciones que expone Zabalza (2003) del *aprendizaje experiencial* para que este alcance su mayor potencial es que ha de incluir estas cinco fases:

1. Fase de *preparación* que implica el diseño y anticipación de las posibles experiencias que se van a ofrecer a los alumnos y la consiguiente preparación de estos para implicarse en ellas.
2. Fase de *realización* de las acciones previstas en sus respectivos contextos.
3. Fase de *construcción* (preferentemente en grupo) de los significados atribuibles a las acciones desarrolladas. La *recodificación* de la experiencia (a través de la narración, la representación, etc.) facilita esa significación de la experiencia: lo que se ha vivido básicamente como vivencia se reconstruye racionalmente y se convierte en experiencia pensada.
4. Fase de generalización de la experiencia a través del análisis de elementos comunes y diferentes entre diversas experiencias. El intercambio comunicativo que permiten los Practicum por pareja es muy útil. En esta fase los aprendices se enriquecen no sólo con su propia experiencia sino también con la de los otros.
5. Fase de reconstrucción y conceptualización de la propia experiencia a través de las aportaciones de la literatura especializada en ese tipo de situaciones o asuntos (libros, revistas, informes de otras personas, etc.) (Zabalza 2003:33)

En esta investigación sostenemos la noción más holística de la reflexión que valora e integra los sentidos, reconoce las emociones, utiliza el diálogo y se basa en la experiencia personal. Si lo que se pretende -y esta investigación se une a ese esfuerzo colectivo- es avanzar en la profesionalización docente de los maestros, precisamos que éstos adquieran la capacidad reflexiva, y eso significa que en su reflexión han de aportar su experiencia cognitiva y afectiva.

Fuente: Domingo Roget, Angels. Niveles de Reflexibilidad sobre la práctica docente. *Practica Reflexiva*. P. p. 136-140.

## ANEXO 8



Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en Educación Básica

### CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y DIRECTORES DE PRIMARIA

**Profesor(a): Durante el ciclo escolar 2018-2019, realizamos algunas actividades dentro de su Consejo Técnico que formaban parte de un proceso de Investigación, con la finalidad de promover el diálogo reflexivo entre docentes. Como cierre de las acciones le solicito su colaboración para contestar las siguientes preguntas:**

Nombre \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

1. ¿Cuántos años de servicio tiene?

\_\_\_\_\_

2. Durante el ciclo 2018-2019 ¿Ha participado en acciones de actualización?

\_\_\_\_\_ Mencione cuáles: \_\_\_\_\_

3. En una escala de 0 a 4, en donde 0 es el mínimo valor y 4 el máximo ¿Cuánto siente que las acciones siguientes han aportado en la mejora de su práctica?

\_\_\_ Cursos presenciales

\_\_\_ Cursos en línea

\_\_\_ Asesoría individual

\_\_\_ Apoyo de otros docentes

4. Durante el ciclo escolar pasado, el intercambio de experiencias con otros colegas fue:

\_\_\_ Positivo

\_\_\_ Negativo

\_\_\_ Intrascendente

5. Dialogar con sus pares sobre problemáticas comunes le permitió:

- Compartir sus experiencias
- Buscar soluciones entre pares
- Analizar y reflexionar sobre su práctica docente
- Mejorar su intervención en el aula

6. Compartir la búsqueda de soluciones con sus pares, propicio una mejora en sus relaciones profesionales

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca

7. Las sugerencias establecidas con sus pares ¿modificaron su forma de trabajar en el aula?

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca

8. Los compromisos que se establecieron en el intercambio entre pares ¿se cumplieron?

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca

9. Considera que dialogar con sus pares le permite:

- Analizar
- Reflexionar
- Tomar decisiones respecto a su trabajo docente
- Todas las anteriores

10. Explique:

---

---

---

---

---

11. ¿Qué fortalezas y debilidades puede reconocer en usted para continuar aprendiendo entre pares?

---

---

---

---

---

12. ¿Qué requiere cambiar en su trabajo docente para mejorarlo?

---

---

---

---

---

Gracias por su colaboración.

Fecha \_\_\_\_\_

Fuente: Elaboración propia