

**LOCAL KNOWLEDGE: LA NARRATIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL
ANÁLISIS REFLEXIVO DE MI EJERCICIO DOCENTE, HACIA LA
SABIDURÍA PRÁCTICA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

GENERACIÓN: 2017 – 2019

**PRESENTA:
SOL YENITZEN DÍAZ SALINAS**

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. CHRISTIAN FERNANDO CAMACHO MÉNDEZ**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2019.

Abstract

The present academic work is the product of a reflexive process and the detection of *habitus* and dilemmas extracted from a teaching journal where I described the day to day of my professional practice, this qualitative research uses personal documents as sources of information where the narrative is presented as a powerful methodological tool that allows to take the profession of the teacher to the path of the teacher researcher until the construction of a specific case extracted from the need to improve my teaching practice.

In addition to the class diary, the autobiography is presented as a source of information that confronts the teacher with a series of current and past experiences that immerses him in a process of transformation in which he ceases to be a regular teacher, becoming a teacher researcher which practice is the object of study, the performance of this double role *inside-outside* by the teacher is the main characteristic of this research.

The crossing of information obtained from the teacher's documents and the transformation process that he lives from this situation, propitiates the formation of a thoughtful, critical and conscious teacher that concludes with a proposal to improve the professional practice, lands in a series of didactic sequences, with a position of inquiry by the teacher and the conviction that this proposal is just the beginning of a cycle of continuous improvement.

Key words: Reflection, habitus, dilemmas, teaching journal, autobiography, narrative.

Resumen

El presente trabajo académico es producto de un proceso reflexivo y la detección de *habitus* y dilemas extraídos de un diario docente donde describí el día a día de mi práctica profesional, esta investigación de corte cualitativo emplea como fuentes de información documentos personales en donde la narrativa se presenta como una poderosa herramienta metodológica que permite llevar el oficio del maestro al camino del docente investigador hasta la construcción de un caso concreto extraído de la necesidad de mejorar mi práctica docente.

Además del diario de clases, la autobiografía se presenta como una fuente de información que confronta al docente con una serie de experiencias actuales y pasadas que lo sumerge en un proceso de transformación en el que deja de ser un docente habitual, convirtiéndose en un docente investigador cuya práctica es el objeto de estudio, el desempeño de este doble papel *dentro-fuera* por parte del profesor es la característica principal de esta investigación.

El cruce de información obtenida de los documentos del profesor y el proceso de transformación que vive a partir de este, propician la formación de un docente reflexivo, crítico y consciente que concluye con una propuesta de mejora del ejercicio profesional, aterriza en una serie de secuencias didácticas, con una postura de indagación por parte del docente y la convicción de que dicha propuesta es apenas el principio de un ciclo de mejora continua.

Palabras clave: reflexión, *habitus*, dilemas, diario de clases, autobiografía, narrativa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	6
CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE SOL	8
1.1 Los antecedentes de Sol	9
1.2 Preescolar y primaria, mi primer acercamiento a la escuela tradicional	14
1.3 Secundaria, adolescencia y más	19
1.4 Preparatoria, una etapa de confusión	22
1.5 Universidad y experiencias en el campo laboral	24
1.6 Cambio de planes	28
CAPÍTULO 2. MIS INICIOS EN LA DOCENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN DE MI EJERCICIO	32
2.1 El inicio de la travesía	33
2.2 En camino a la transformación, el ingreso a la MEB	36
2.3 El docente que soy y el que quiero ser	39
2.4 Un espejo en mi aula	42
2.5 En camino a la transformación, pero antes...	51
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	55
3.1 Revisión de investigaciones afines al uso de la narrativa	56
3.1.1. A nivel internacional	57
3.1.2 A nivel nacional	63
3.1.3 A nivel local	69
3.2 Ciencias sociales y la metodología cualitativa	75
3.3 Investigación educativa ¿hecha por docentes?	77
3.4 El debate: Los docentes, deben o no ser investigadores	81
3.5 El proceso de transformación ¿en qué consiste?	84

3.6. El valor del discurso, la investigación educativa a través de la narrativa y el diario docente	88
3.7 ¿Cuál es el significado del diario de clases?	93
3.8 Narrativa, historia de vida y ciclos de vida profesional	102
CAPÍTULO 4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	108
4.1 Renovación de los esquemas	109
4.2. Secuencias didácticas en el Plan de estudios 2011	112
4.3 Ruta a la construcción de secuencias didácticas	115
4. 4 Propuesta de secuencias didácticas	125
CAPITULO 5. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	140
5.1 Evaluación auténtica, más que una calificación	141
5.2 Mi diario docente como aliado en la mejora continua de mi ejercicio profesional	148
REFLEXIONES FINALES	151
LITERATURA CITADA	153
ANEXOS	158

INTRODUCCIÓN

Como una constante batalla que se enfrenta día a día en escenarios como el salón de clases, el taller de alimentos y las diferentes instalaciones de la escuela, la educación representa múltiples desafíos a superar, en ocasiones, uno más complejo que el anterior, es esta serie de desafíos la que impulsa al docente a prepararse constantemente para hacer frente a estas eventualidades que son parte del diario acontecer en su ejercicio profesional. Para dotarse de herramientas que le permitieran afrontar los problemas presentes en su aula, el autor, eligió estudiar la Maestría en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional 071, cursar este posgrado le ha permitido transitar por un proceso de autoconocimiento que en otro momento no hubiera considerado.

Para mejorar su trabajo docente había que estudiarlo y analizarlo desde diferentes ángulos y en diferentes momentos, es decir, debía llevar a cabo una investigación a partir de él, sin embargo, esta investigación trajo consigo el reconocimiento de su persona y como consecuencia de su práctica. Este escrito presenta el trayecto que recorrió para asumir el rol de docente investigador con el objetivo de analizar su trabajo en el aula y transformarlo, dicho proceso incluyó la observación de su práctica desde un plano diferente al que ocupa generalmente en el salón de clases, el análisis y reflexión exhaustiva de ella trajo consigo una serie de problemas desapercibidos y el tratamiento de los mismos. Toda esa catarsis culmina con su transformación en un docente reflexivo, crítico y consciente de las acciones que realiza considerando las futuras consecuencias.

En el primer capítulo de este documento se describe la trayectoria personal del profesor, que ahora es también un investigador, los inicios en su formación educativa, desde el preescolar hasta la universidad, considerando también las experiencias tanto educativas como personales que lo definen como persona y como profesional. La historia de su vida, las experiencias y situaciones trascendentales que lo situaron en un salón de clases frente a múltiples alumnos con diferentes características y habilidades, están redactadas en este apartado, el de su narrativa autobiográfica.

El segundo capítulo narra las primeras experiencias de la autora al frente de un grupo de estudiantes, en este apartado están plasmados diferentes fragmentos de su diario de clases, en el que se relatan aquellas aventuras y desventuras presentes en su práctica, las cuales representan el inicio del proceso de transformación que vivió al analizar y problematizar su práctica docente, la experiencia de ese primer distanciamiento está redactada en este apartado.

El capítulo tres describe el proceso metodológico para hacer de esas narraciones de su diario de clases, una serie de categorías que le permitieron describir su ejercicio y con ello identificar la fuente de las dificultades presentes más que en su aula, en su ejercicio profesional, la fundamentación de esta investigación de carácter cualitativo y el análisis y cruce de las fuentes de información de esta investigación como lo son el diario de clases y la narrativa autobiografía está descrita en este apartado.

Como todo proceso de renovación, una vez identificado el problema que aquejaba el ejercicio del docente, este diseñó una propuesta de intervención, este conjunto de secuencias didácticas son el resultado de un proceso de análisis y reflexión considerando los apartados anteriores, la base teórica y la descripción de dichas secuencias están plasmadas en el capítulo cuatro de este documento.

Finalmente, y como parte fundamental del proceso de transformación profesional y personal descrito en este documento, el capítulo cinco redacta el proceso de evaluación empleado en este proyecto, aquella evaluación que deja de lado la concepción de evaluar a un alumno con la única intención de asignarle un valor numérico, y que ahora está centrada en la identificación de cualidades en los estudiantes y a la vez en el docente, se encuentra descrita en este apartado.

Para facilitar el tránsito por este escrito, al inicio de cada capítulo se encuentra una sección denominada *ruta metodológica*, cuya finalidad es introducir al lector en el contenido de cada capítulo y a la vez servir como guía en el caminar a través de todo el documento.

JUSTIFICACIÓN

Múltiples comentarios han emergido en los últimos años en torno al trabajo docente, negativos en su mayoría. Aquellas afirmaciones que ensalzaban el trabajo de los docentes se han atenuado poco a poco y aunque es evidente la finalidad político-social de esta situación, los profesionales de la educación han contribuido a debilitar la imagen positiva que la sociedad guardaba de ellos al convertir el proceso educativo en un quehacer ordinario sin esfuerzos de mejora continua, dando por hecho que la experiencia traerá consigo las habilidades necesarias para el desarrollo de un trabajo áulico eficiente. Larrosa (2006) refiere que generalmente hacemos abuso del término *experiencia*, al adjudicar a este proceso el desarrollo de habilidades o capacidades para realizar una tarea por el simple hecho de vivirlo, es común pensar que los docentes que tienen más años de servicio poseen más experiencia y esto garantiza una práctica exitosa, sin embargo, los años de servicio no garantizan una práctica eficiente mientras no se genere una apropiación de esas experiencias y estas se usen para construir conocimientos nuevos que permitan mejorar el ejercicio docente.

La responsabilidad inherente a la formación de sujetos considerando las necesidades de la sociedad, conlleva la obligación profesional de reestructurar continuamente el trabajo docente, reconociendo que los profesores tienen en las manos la posibilidad de cambiar la sociedad en función de los sujetos que forman y que determinan la estructura de la misma, por estas razones se hace necesario analizar el tipo de docencia que estamos impartiendo y las condiciones sociales que estamos creando. Este documento es el recuento del camino que recorrió un profesor durante su curso por la MEB para analizar y reconstruir su práctica profesional, teniendo como principal característica el doble papel que desempeñó al ser docente e investigador de su propia práctica, desarrollando así una investigación denominada por Cochran y Lytle (2002) como *investigación hecha por docentes*.

Analizar y reflexionar la práctica docente a través de la investigación es una tarea que cada docente debería realizar comúnmente, esta debe ser concebida como un compromiso tanto profesional como social. La transformación de la práctica docente trae consigo la mejora en la relación con pares, alumnos y padres de familia para favorecer el

funcionamiento de los centros educativos, aquel del que ahora forma parte y de los que transitará más adelante, ejerciendo con la finalidad, más que de restaurar la imagen de la educación y del docente, la de la formación de sujetos críticos y constructivos que participen asertivamente en la construcción de una sociedad que propicie el desarrollo de su miembros.

Más que un logro personal, esta investigación representa un aporte social por parte del docente para impulsar su desarrollo desde el ámbito educativo, haciendo de su ejercicio docente una práctica reflexiva y consciente, asumiendo responsablemente el compromiso que la sociedad le ha delegado, el papel de formador y transformador de sujetos, considerando que cada salón de clases, en sus diferentes contextos sociales, alumnos y condiciones ofrece la oportunidad de descubrirnos como docentes y transformarnos para educar considerando las demandas y necesidades sociales.

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE SOL

Ruta metodológica: *Considero que la docencia es un oficio para el que nunca se está lo suficientemente preparado, es verdad que con los años adquirimos experiencias que nos permiten ejercer nuestra profesión de manera eficiente pero: ¿Qué tanto influye la persona que soy en el docente que se presenta todos los días frente a mis alumnos? ¿Qué tanto afecta los traumas y conflictos vividos en mi infancia a la docente que ejerce hoy? Jamás me había detenido a pensar, y mucho menos a escribir y analizar tanto estos hechos como la historia que hay detrás de mí... hasta ahora.¹*

Una particularidad de este documento es la redacción en primera persona en modalidad de narrativa, al ser este el producto de una investigación en la cual el proceso reflexivo es primordial, se asume como aspecto fundamental la escritura en primera persona, precisamente como parte del proceso de investigación, ya que, al escribir en tercera persona, se redacta pensando en las personas que podrían leer el escrito y deja de ser un trabajo que propicie la reflexión del investigador (Diamond,1993).

Las narrativas son herramientas de trabajo que los docentes emplean para describir mediante relatos su experiencia docente, plasmando sentimientos que conllevan a la reflexión, evocando a la vez su trayectoria personal para justificar el comportamiento actual, interpretar los hechos narrados y organizar la experiencia en un conocimiento práctico (Villar, 1999; McEwan y Egan, 1988). Empleé la narrativa en este apartado para elaborar una imagen general de mi persona y el camino que recorrí para terminar en un aula al frente de un grupo de estudiantes ávidos de conocimientos. Streff (2016) refiere que una narrativa rica y compleja, debe crear una autorepresentación matizada, indecisa y tan verdadera como sea posible.

¹ Cada capítulo de este documento presenta un apartado denominado: Ruta metodológica, cuya finalidad es introducir al lector en el contenido de los mismos, para resaltar dicho apartado la tipografía empleada difiere del resto del documento.

Por las razones descritas, la narrativa es el principal elemento presente en esta investigación, Fernández en Villar (1995) menciona que los escritos donde los profesores recogen acontecimientos sobre su enseñanza y sus vidas como profesores no necesitan un lenguaje académico complejo, sino que deben ser escritos en su propio lenguaje para que sean considerados propiedad genuina de los docentes; y describe los elementos que conforman el discurso narrativo: El quién, haciendo referencia a los actores de la práctica, asumiendo que aunque el docente es el actor principal, se encuentran a su alrededor otros actores: alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo, etc. El segundo elemento es el qué, refiriéndose al ámbito que ocupa el contenido de la descripción, el tercer elemento es el cuándo, que corresponde al momento en el que se produce el relato y el incidente narrado, el último elemento es el dónde, que se hace referencia al lugar físico donde ocurren los acontecimientos narrados.

La finalidad de este capítulo, escrito en primera persona, precisamente para impregnarla de mi personalidad, es recopilar para el lector una serie de acontecimientos y experiencias que marcaron mi vida y permitieron construir la persona que soy, todas esas vivencias y conflictos que probablemente pasaron desapercibidos en mi infancia pero que se conectan a mi vida docente. Atendiendo a la premisa de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) quienes refieren que cualquier propuesta de formación del docente comienza con la recuperación biográfico-narrativa del sujeto que se forma, partiendo de la reutilización de sus experiencias en nuevas situaciones, estos pasajes traen consigo una serie de sentimientos generados a partir de la descripción de esas situaciones y la reflexión sobre las mismas.

1.1 Los antecedentes de Sol

Mi madre se llama Magdalena, es ama de casa, originaria de una colonia de Jiquipilas llamada Unión Agrarista, desde muy pequeña emigró a la capital junto con mis abuelos y tíos en busca de mejores oportunidades. En la capital mi mamá logro estudiar una carrera técnica, la cual no ejerció debido a que contrajo matrimonio con mi padre y posteriormente se dedicó al hogar y al cuidado de su familia. Mi papá se llama Hugo, nació y creció en Tuxtla Gutiérrez, es maestro de nivel primaria, tiene aproximadamente 32 años de servicio, actualmente se

encuentra fungiendo como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en una zona de Tuxtla Gutiérrez, ciudad en la cual vivimos. Antes de llegar a la capital mi papá ejerció en diferentes comunidades del Estado, la mayor parte del tiempo desde que recuerdo, trabajó fuera de casa.

Crecí admirando la vocación de mi padre por su trabajo, recuerdo que nos sentábamos a comer todos y él nos contaba lo que hacía en la escuela y las experiencias con sus alumnos (lo cual aún hacemos). A pesar de eso siempre nos decía que no estudiáramos para ser maestros, pues es un trabajo muy sacrificado y poco remunerado, pienso que decía eso porque la mayor parte de su servicio estuvo fuera de la ciudad, trabajando en diferentes comunidades, lejos de su familia. Caminar durante horas para ingresar a la comunidad y viajar cada dos o tres semanas de regreso a casa no era algo que mi papá vislumbrara para sus hijos. Hace unos meses y ya estando yo en servicio, nos comentó que su temor en realidad era que quien decidiera ser docente no tuviera la vocación que se requiere para ejercer ese oficio.

Cuando mis padres se casaron mi mamá tenía 17 años y mi papá 22, eran muy jóvenes y ambos de familias muy humildes, aun así, no sé de dónde sacaron valor, concibieron cuatro hijos. La primera casa que tuvimos era un cuadro de paredes hechas de lodo con una puerta de madera y piso de tierra, cuando llovía, mi hermano mayor, mi mamá y yo colocábamos cubetas por toda la casa debido a las goteras, para que las pocas cosas que teníamos no se mojaran. Éramos muy pobres, mi mamá lavaba ropa ajena, hacía tamales y dulces de nuégados para completar los gastos de la casa, además de eso mi papá trabajaba con uno de sus hermanos en un taller de hojalatería y pintura los fines de semana y es que además de los gastos de la casa, mi papá decidió estudiar la Licenciatura en Educación Básica (LEB 79) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 071.

Mi madre era la responsable de nosotros cuatro mientras mi papá se encontraba trabajando fuera de casa, jamás permitió que fuéramos a la escuela con el estómago vacío, antes de llevarnos a la escuela nos daba café, tacos de huevo, de crema o frijoles, podríamos ser pobres, pero nunca descuido nuestra alimentación. Recuerdo también que mi mamá compraba un rollo de galletas marías para que tomáramos café por las noches y lo dividía de manera equitativa entre nosotros cuatro y ella, nos tocaban seis galletas a cada uno. Era muy

difícil que estrenáramos ropa o zapatos, generalmente nos heredábamos sobre todo los uniformes de escuela, yo creo que por ello la decisión de mi madre de que los cuatro asistiéramos a la misma escuela.

A pesar de todas las carencias que llegamos a padecer, mis papás siempre se las arreglaron para procurarnos una infancia divertida, los domingos nos llevaban a ver los partidos de futbol de mi papá, a veces íbamos al río con mis primos y tíos paternos, con ellos hemos convivido mucho más que con la familia de mi mamá, probablemente por la cercanía de casas, ya que somos vecinos. Lo que más disfrutábamos mis primos, hermanos y yo eran las vacaciones, porque nuestros papás nos llevaban a la playa, a casa de unos familiares que viven en Salina Cruz, Oaxaca, la playa está como a dos kilómetros de la casa mis tíos, incluso caminábamos hasta allá, pues no teníamos carro y éramos muchos como para caber en uno, pero la caminata era lo de menos, lo que nos importaba era llegar al mar y estar ahí todo el día. Debo reconocer que tuve una infancia maravillosa debido a la convivencia familiar que siempre estuvo presente.

Ya que a mi papá le tocó trabajar fuera de la ciudad la mayor parte de su servicio, llegaba a la casa cada quince o veinte días, por ello mi mamá estaba a cargo de la educación y el cuidado de nosotros cuatro, lo que provocaba que fuera muy estricta, siempre nos exigía buenas calificaciones, nos decía «No tienes nada que hacer más que estudiar»² lo cual era falso, teníamos que ayudar en la casa y la mayoría de nuestra infancia nos tocó vender pan y dulces que mi abuela materna preparaba, pero para mí madre no había pretextos debíamos sacar nueves y dieces, sacar una mala calificación o tener una queja de nuestro comportamiento era motivo de regaños y golpes.

Le tenía mucho miedo a mi mamá, tener que lidiar con cuatro hijos y los problemas económicos y matrimoniales no fue nada fácil para ella, y bueno, creo que eso no le permitía ser la madre amorosa y paciente que en su momento deseo ser, constantemente la veía

² Saldmand Rochied en su obra *cumbre Los Versos Satánicos*, emplea como recurso narrativo el uso de los signos « » para abrir y cerrar diálogos, dicho recurso es retomado en este documento para referir los diálogos presentes en la narrativa del autor.

molesta. Mi madre representaba en la casa la máxima autoridad, al menos para mí, ella decidía como se hacían las cosas, autorizaba los permisos y daba castigos, que más que castigos eran regaños y a veces golpes, como yo no quería que me pegara o ser el motivo de una molestia más, procuraba siempre obtener buenas calificaciones y tener un comportamiento impecable. A veces mi mamá se sentaba a hacer tareas con nosotros, lo cual no era una experiencia muy agradable, pues comúnmente se sentaba junto a nosotros con un cinturón o una chancla para *motivarnos*, ahora comprendo que todos sus esfuerzos rindieron frutos.

Mi hermano mayor, Hugo es Ingeniero en Ciencias Navales y piloto helicopeterista, actualmente se encuentra tomando un curso en la Ciudad de México, es casado, tiene dos hijos: Grecia de siete años y Claudio de cinco, por el momento mis sobrinos y mi cuñada viven con nosotros mientras mi hermano termina su curso. Sebastián, nació después de mí, un año y medio después para ser exactos, él también se casó hace aproximadamente dos años, tiene una niña llamada Fátima, de seis años con una muchacha que creo que fue su novia, no sé, nunca nos contó bien la historia. Sebastián es Infante de Marina, estudio en la misma escuela que Hugo, en la naval de Veracruz, actualmente se encuentra trabajando en la Ciudad de México.

Sheila es la más pequeña de mis hermanos, acaba de terminar la licenciatura en Biología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), ella es un poco más rebelde, la más rebelde de todos diría yo, pero siempre ha sido muy responsable, tengo una buena relación con ella, así como con mis hermanos, a veces diferimos en algunas cosas al punto de discutir pero después se nos olvida, no permitimos que eso altere nuestra relación. Me considero muy afortunada, mi familia es hermosa, como todas, a veces tenemos roces pero somos muy unidos, también tengo una buena relación con mis papás, pero el lazo es un poco más fuerte con mi mamá, a ella le cuento casi todo lo que me sucede y le pido consejos incluso relacionados con mi trabajo.

Quiero dedicar un apartado especial a mis padres, pues debido a la influencia de ellos y mi familia se formó a la persona que ahora soy, con defectos, valores, virtudes, tal vez

traumas, pero con la mejor de las intenciones de mejorar no solo mi persona, sino también mi práctica docente y por lo tanto, mi aporte a la sociedad. Mi papá, como mencioné anteriormente, proviene de una familia humilde; criado por su abuela materna, quien le inculcó valores como la honestidad, el respeto y el trabajo digno, estudió en la normal rural Mactumactza, como decimos nosotros *de chiripa*, pues debido a la falta de recurso económico no tenía considerado estudiar más allá de la primaria.

Tengo una verdadera y profunda admiración por mi papá, no solo como padre de familia, pues considero que ha desempeñado bastante bien ese papel en mi vida, sino también como profesional, y como miembro de una sociedad. En el aspecto profesional, he aprendido de él que tengo que prepararme constantemente para desarrollar de la mejor manera posible mi trabajo, que la labor de un maestro no termina en cuanto terminan las clases, y que no trabajamos solamente en el salón, sino que atravesamos las paredes de nuestras aulas para impactar en la vida de nuestros alumnos, ya sea de buena o mala manera, pues somos parte de su vida y representamos un ejemplo para ellos.

De mi papá también aprendí a luchar por las injusticias, sobre todo de las personas más vulnerables, desde que tengo uso de razón mi padre ha sido un luchador social, si así le podemos llamar, participa en las actividades sindicales pero tiene una visión política propia y no se deja influenciar por nadie, es muy analítico, eso me gusta mucho de él, también he aprendido que como docentes debemos predicar con el ejemplo y que el participar en las actividades sindicales no quiere decir que somos buenos maestros, sino que debemos demostrar en la práctica y en los hechos que realmente trabajamos en favor de una verdadera educación, y la prueba fehaciente de ello son nuestros alumnos y los padres de familia. Creo que mi papá me inculcó los valores más importantes para mi desarrollo profesional.

A pesar de que la mayor parte de mi infancia temí a mi madre por los regañones que nos daba, cuando tuve la madurez necesaria, entendí sus esfuerzos y sacrificios para con nosotros, eso me hizo admirarla más de lo que ya lo hacía, comprendí finalmente cual era el motivo de la tristeza que la invadía y porque constantemente estaba molesta, a ella le tocaba la parte difícil del hogar, cuidar de nosotros y de mi papá. De mi madre he aprendido que toda

recompensa implica un sacrificio, aprendí también a ser perseverante para alcanzar mis metas, a ser responsable, honesta y sincera.

Admiro profundamente la fortaleza que mi madre ha tenido para mantener a la familia unida y a hacer un buen equipo junto a mi padre en nuestra crianza, a pesar de las carencias que vivió y que muchas veces tuvo que soportar sola, para que sus hijos no nos diéramos cuenta de ello. Constantemente mi madre dice que en mí ve realizados todos sus anhelos, lo cual me llena de satisfacción, ya que soy el resultado de todos sus esfuerzos.

1.2 Preescolar y primaria, mi primer acercamiento a la escuela tradicional

Tengo vagos recuerdos del preescolar, alcanzo a verme corriendo detrás de los salones brincando las llantas de colores que adornaban el jardín y meciéndome en el columpio frente al salón de música; entonando con mi grupo la canción: *De Colores* y al maestro de música acompañándonos con marimba. Me recuerdo también jugando básquetbol con mis amigas y participando en los bailables folklóricos de la escuela. Siempre fui una niña tímida, reservada, del tipo de alumno que obedece sin protestar lo que el maestro le indica, alguna vez encontré una ficha de evaluación de mi maestro de educación física donde me describió como una alumna tímida y responsable pero que debían revisar mis hábitos alimentarios pues era demasiado delgada.

Mi nombre es Sol Yenitzen Díaz Salinas, nací el 17 de agosto de 1988 alrededor de las 7:05 am en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, soy la segunda de cuatro hijos. Estudié el preescolar en el jardín de niños y niñas que está frente a mi casa, sobre la 3ª oriente sur en el barrio San Francisco, llamado “Fernando Castañón Gamboa”, ubicado también en Tuxtla Gutiérrez. Mi mamá, siempre procurando que fuera una persona sociable y capaz de desenvolverse en diferentes actividades solicitaba a mis maestras del kínder que me integraran en los eventos culturales y deportivos de la escuela; fue en esa etapa en la que pude determinar que tengo más habilidades para la expresión corporal que para las actividades deportivas.

Aunque no recuerdo como tal las tareas que realizaba en el preescolar, recuerdo bien a mis maestras; la maestra Tere en primero y segundo, y la maestra Fanny en tercero, las recuerdo siempre amables y cariñosas, también recuerdo al maestro que nos enseñaba bailables, no logro recordar su nombre pero no olvido que una vez que estábamos ensayando un bailable me regañó y me dijo que por mi culpa todos mis compañeros se quedarían en el sol ensayando hasta que nos saliera bien, no recuerdo haber respondido pero creo que lloré, siempre he sido muy sensible. Fuera de eso, mis recuerdos de preescolar están plagados de colores, amistad, cantos con marimba y bailables con temática de animalitos.

El primer día de clases de mi último año en preescolar, me tocó acompañar al salón de primer grado a Sebastián, mi hermano menor que ingresaba al kínder. Era mi trabajo de hermana mayor llevarlo a su salón a la hora de la entrada, pasar por él a la hora de la salida y cuidarlo durante el recreo, aquello que pudiera pasarle era en parte mi responsabilidad, mi mamá me enseñó que debía procurar a mis hermanitos, así como inculcó en mi hermano mayor, el cuidado sus tres hermanos menores.

Terminando mis estudios de preescolar me tocó asistir a la primaria de la mano de mi hermano mayor. Ubicada a cuatro cuadras de mi casa, en la calle central y libramiento sur la primaria Educación Popular me cobijó durante seis años. Considero que siempre fui una alumna responsable y educada, valores que mi madre me inculcó desde pequeña, ya que, como mencioné anteriormente, ella era la responsable de mi educación y la de mis hermanos, por lo que era muy estricta y nos exigía buenas calificaciones. Yo, procuraba cumplir con todas mis tareas y obtener nueves y dieces con tal de no hacerla enojar, lo que me valió figurar en el cuadro de honor de la escuela en algunas ocasiones, eso hacía sentir muy orgullosa a mi mamá.

Alguna vez escuché que hay maestros que marcan la vida de sus alumnos, pues bien, yo conocí en la primaria a maestra que marcó mi vida para siempre: la maestra Verónica, ¿cómo olvidarla?, ella me dio clases en primer y segundo grado; me tocó estudiar en el tiempo en que los maestros podían dar unas cuantas nalgadas a sus alumnos si no hacían la tarea o su conducta era inapropiada y la maestra Verónica era una docente que aplicaba ciertos

métodos alineados a esta ideología. Regaños, gritos, insultos y algunos golpes eran los principales ingredientes del día a día en su clase.

Le tenía miedo a mi mamá, pero creo que le tenía más miedo a la maestra Verónica, y eso que yo era una alumna responsable, cumplía con mis tareas y me portaba bien, pero aun así me daba miedo cuando empezaba a pegarle a mis compañeros, tenía un compañero llamado Alejandro al que diario le pegaba por no cumplir con sus tareas, yo temblaba nada más de ver los golpes que le daba y los insultos que le gritaba.

En dos años que la maestra Verónica me dio clases me pegó una vez, considere injusto el castigo ya que solo estaba corrigiendo unas restas, pero cuando ella llegó a mi lugar pensó que estaba haciendo la tarea de casa en el salón y me dio una nalgada, estaba muy molesta pero lo único que supe hacer ante ese acto injusto fue llorar: ¿Qué podía hacer? ¿Acaso la maestra me iba a escuchar cuando intentara explicarle que solo quería presentarle una tarea limpia? No, no iba escucharme y yo tampoco lo intenté.

Me formé en un ambiente educativo donde los castigos, regaños e incluso golpes eran admitidos como algo normal en la escuela, refiere Rosa (2006) que en la educación tradicional el objetivo del castigo es corregir al alumno, alinearlos a las normas y que a su vez este conciba el castigo como un bien para sí mismo, identificando en él el amor del maestro. En lo particular nunca concebí los castigos y golpes en la escuela como muestras de amor por parte de los maestros, al contrario, lejos de tenerles aprecio, les temía, pero esto era parte de la vida de los estudiantes y como un acto de supervivencia o salvación a esos castigos debía, como buena alumna aprender lo que el maestro enseñaba y obedecer sin objetar.

Aprendí a escribir haciendo planas de las diferentes consonantes y vocales y repitiéndolas hasta hacerlo correctamente frente a mi maestra de segundo grado, hacía fila frente al escritorio del maestro de cuarto grado para que me preguntara al azar las tablas de multiplicar y determinara si ya las había aprendido o necesitaba practicarlas más. En esta pedagogía se aplica el principio de la repetición, con el objetivo de conducir al alumno de modo inconsciente e incluso irreflexivo hacia el saber y la virtud (Rosa, 2006).

Seguramente por la educación estricta en casa, no tuve dificultades para adaptarme a este tipo de educación, veía en mis maestros la autoridad que mi madre representaba en casa, y les temía, pero temía más el acto de ser ridiculizada ante mis compañeros por no aprender lo que debía de acuerdo a mis maestros, temía ser considerada una alumna *burra* o ser nombrada con algún otro calificativo que algunos maestros le adjudicaban a los alumnos refiriéndose a su intelecto cuando este no cumplía con sus expectativas.

De la primaria recuerdo también a un maestro al que le tuve un cariño muy especial, me dio clases en cuarto grado, ahora que lo pienso creo que estaba enamorada de él, no podía faltar la pizca de amor en mi infancia. Raúl (creo que ese es su nombre), de estatura baja, cabello ondulado, moreno claro y muy paciente, le hice una carta donde lo dibujé y le escribí que lo quería mucho y le agradecía por todo lo que nos enseñaba. Recuerdo que nos trataba muy bien y que me elogiaba delante de mis compañeros por mi buen comportamiento y mis buenas calificaciones. En quinto y sexto grado me dio clases la maestra Gloria, la recuerdo muy bien porque una vez que nos tocó el homenaje olvidó mencionar que yo iba a declamar una poesía, olvidó mi número, me es difícil explicar mis emociones en ese momento, pero creo que más que nada me sentí avergonzada.

Predominan recuerdos gratos de mis maestros de la primaria, exceptuando a la maestra Verónica, aunque en realidad no había reflexionado sobre sus métodos de enseñanza hasta ahora, es decir, para mí nunca estuvieron mal, hasta este punto en el que he analizado las consecuencias de los mismos. Hubo también un aspecto poco agradable de la primaria, me encontré con niños que me agredían e insultaban constantemente, supongo que mi complexión y características físicas, además de que no tenía habilidades para defenderme daba pie para recibir ese trato por parte de algunos de mis compañeros, mi madre siempre me pedía que me alejara de los problemas, que no quería recibir quejas por mi comportamiento, o que los maestros la mandaran a llamar por causar problemas, por lo que hacía lo posible por evitar eso.

Había un niño en especial, Gabriel, que siempre me molestaba, hasta que un día en quinto grado cuando intenté defenderme me empujó sobre unas sillas y me golpeé, me puse

llorar y creo que a partir de ahí dejó de molestarme, también habían unas niñas que no podían ni verme Celia, Laura y Mónica, pero de ellas Mónica me tenía un odio especial, hasta ahora no he descubierto porque, llegaron al punto de esconder la lapicera de un compañero en mi banca y decir que yo la había robado, me quitaban mi gasto, me insultaban y me molestaban, hasta que un día les pegué, bueno, nos agarramos de los cabellos y nos cacheteamos y a partir de ahí, como que me di a respetar por que dejaron de molestarme .

Cada que me molestaban o me insultaban, en mi mente estaba presente las palabras de mi mamá «no quiero problemas» por lo que los evitaba y a veces tenía que aguantar lo que me pasaba, solo pensar en que mi mamá se enojaría y me pagaría me daba mucho miedo, aunque no siempre soporté a mis compañeros, una vez, en cuarto año, terminé mordiendo a un compañero porque estaba agarrando mis cosas, mi mamá se enteró pero no me pegó, solo habló conmigo, supongo que por el antecedente de cero quejas hasta el momento. También tuve la oportunidad de conocer la amistad en la primaria, y esto fue a través de mi amiga Antonia, ella fue mi amiga hasta la secundaria, éramos como hermanitas, nos contábamos todo, hacíamos tarea juntas en su casa o en la mía, la quise mucho.

Mi primer acercamiento formal al conocimiento lo tuve en la primaria, teniendo como mediadora a la maestra Verónica, con ella aprendí a leer, realizar operaciones matemáticas básicas y escribir letra cursiva. Me di cuenta, gracias a mi promedio, que la escuela en realidad no se me dificultaba, al contrario, me gustaba, a pesar de que los métodos de enseñanza de la maestra no eran los más amables siempre fui una alumna con buenas calificaciones, atribuyo eso a la responsabilidad que mi madre me inculcó desde pequeña.

La intención de obtener buenas calificaciones en la escuela era agrandar a mis padres, más que nada a mi mamá, quien era el pilar del orden y representaba la autoridad en casa, nunca fui competitiva con mis compañeros de salón, no buscaba el reconocimiento como la mejor alumna del salón o la más inteligente, buscaba el reconocimiento de mis padres, mi papá generalmente estaba fuera de casa por lo que deseaba que al regresar tuviera buenas noticias sobre mi comportamiento y calificaciones. Algunas experiencias con mis diferentes maestros favorecieron en mí la simpatía por la escuela, me gustaba aprender, no era como

los alumnos que se le alegraban cuando las clases se suspendían o la maestra no llegaba, me gustaba estar en la escuela, mi madre fomentó en nosotros una responsabilidad impecable para con la escuela, aún a la fecha la molestamos recordando que cuando estaba lloviendo, nos llevaba a la escuela con las mochilas cubiertas con bolsas de nailon para que los libros no se mojaran, algo que ahora le agradezco infinitamente.

1.3 Secundaria, adolescencia y más

Estudí la secundaria en la escuela federal Moisés Sáenz Garza, también ubicada cerca de mi casa, en la prolongación de la calle central s/n Colonia Potrero Mirador, como a ocho cuerdas de mi casa. Mi mamá nunca nos permitió pensar siquiera en estudiar en alguna escuela diferente a la que ella elegía para nosotros, y la verdad tampoco me atreví a considerar esa idea, pues la mayoría de mis amigos de la primaria asistirían a esa escuela.

Plagada de aventuras, buenas amistades y algunos amoríos considero la secundaria mi mejor etapa, obtuve buenas calificaciones y figuré algunas veces en el cuadro de honor, nunca fui popular, a pesar de las buenas calificaciones y el reconocimiento de algunos maestros, jamás fui una alumna que llamara la atención, atribuyo esto a que no era muy agradable físicamente. Múltiples maestros me brindaron sus diferentes experiencias en la secundaria, algunas bastante gratas, otra no tanto: ya no había golpes, aunque sí regaños, condicionamientos y reportes, las medidas de conducta eran diferentes y más estrictas.

Diría que hubo maestros con los que tenía cierta empatía, desde mi punto de vista si yo comprendía los temas el maestro era bueno, independientemente de su carácter, aunque creo que esta característica de cada docente influía mucho en esta determinación. Tomando en cuenta esto recuerdo algunos maestros que yo clasificaría como buenos, el maestro Víctor de matemáticas, me gustaban mucho los ejercicios matemáticos que manejaba, bueno las matemáticas no se me dificultaban afortunadamente. Otra buena maestra fue Verónica Nuriulú de historia, dejaba mucha tarea, sobre todo copiar páginas enteras del libro, ahora puedo decir que así era la educación a la antigua, copiar y copiar hasta memorizar, no puedo

negar que aprendí lo que debía en ese momento, pero la Historia nunca me gustó, y bueno, hasta la fecha no es mi fuerte.

La maestra de Orientación Sexual en tercer grado daba una clase bastante entretenida, pero la mantenía debido al estricto orden que manejaba, era imponente, aquel alumno que no le tenía respeto le temía. Me tocó exponer en su clase una vez, recuerdo muy bien que me felicitó por el buen trabajo que hice, para mí, recibir una felicitación de un maestro estricto era realmente un logro.

En la secundaria habían cinco talleres: Dibujo Técnico, Mecnografía, Cocina, Corte y confección y Electricidad. Se decía que de todos los talleres los mejores eran Dibujo Técnico y Mecnografía, porque en los otros talleres, especialmente en Electricidad no hacían nada y por lo tanto no aprendías mucho, elegí el taller de mecnografía con la maestra Guadalupe, teníamos que hacer las planas y dibujos con la máquina de escribir, con el teclado cubierto y luego con los ojos vendados, la maestra Lupita no era de mis favoritas, pues era muy regañona y la verdad me aburría estar haciendo planas todo el tiempo, pero con el paso de los años en la escuela llegué a quererla y a apreciar su clase.

Entre las malas experiencias, bueno, no malas, pero tampoco son buenas, las que dejaron aquellos maestros con los que el aprendizaje se dificultó o simplemente fue nulo; el maestro Esdrulfo quien impartía clases de Química y el maestro Aníbal de Física, las clases de estos maestros no me gustaban porque solo nos dictaban y nos ponían a copiar páginas completas de los libros sin explicar nada, digamos que no fueron maestros que sobresalieron en mi vida de estudiante, ni buenos ni malos, simplemente maestros, no me había atrevido a juzgarlos o tratar de entenderlos, hasta ahora, que me toca estar en sus zapatos y ser juzgada por mis alumnos.

Considero la secundaria una etapa llena de experiencias, buenas y no tan buenas, conocí grandes amigos, Alina, Oscar, Marcos y Alejandro, ellos fueron mis compañeros de clases y de múltiples aventuras, aunque forjamos una buena amistad, creo que con Alina, quien fuera mi mejor amiga de la secundaria, ocurrió algo que torció nuestra amistad en algún

punto de la secundaria. Yo, como he mencionado anteriormente más que inteligente, siempre fui responsable, jamás dejé de entregar una tarea, siempre estaba al pendiente y al frente de las tareas que debíamos entregar como equipo en la escuela, más que al pendiente, estaba encargada de hacer las tareas, algo que a mis amigos les agradaba.

Durante mi paso por la secundaria fui el tipo de alumna que es inteligente y se rodea de compañeros que son listos aunque no muy responsables, yo, debía organizar a mis compañeros para las tareas, aunque si no lo hacían, pasaba a ser mi responsabilidad. Entre mis *obligaciones* como amiga, o así lo llegué a percibir yo, estaba no solo hacer las tareas, sino también darles la copia en los exámenes, ayudar con las tareas individuales y por si fuera poco, debía soportar las constantes burlas hacía mi persona que ellos hacían . Si...yo fui ese tipo de estudiante poco agraciada que pasaba socialmente desapercibida, pero que podía ayudarte a aprobar las materias y obtener buenas calificaciones, por lo que entablar una amistad con ella te ayudaría mucho.

Ahora que lo escribo y analizo me provoca tristeza y enojo pensarme así, intento explicar porque me permití recibir ese trato, y solo puedo atribuirlo a la educación recibida en casa, yo me portaba bien y entregaba buenas calificaciones a mi madre con tal de no verla molesta y no me pegara, no sé... pero he llegado a pensar que inconscientemente pensaba que debía agradar a las personas para que mantuvieran una relación conmigo, principalmente de amistad, por ello hacía todo lo posible por agradar a mis amigos y a cambio ellos me brindaban su amistad o al menos eso pensaba.

A pesar de todo lo sucedido con mis amistades, disfruté la secundaria, hubo muchos momentos rescatables, con el tiempo, aprendí a defenderme y a acrecentar mi círculo de amistades, aunque mantuve amistad con Alina hasta la preparatoria, conocí a muchos compañeros de la secundaria y fortalecí mi amistad con Oscar y Marcos, especialmente con Marcos, pero esa es otra historia, más que de amistad, teñida de amor, amor de secundaria. Esta etapa fue tan importante en mi vida que se me dificultó mucho la separación de mi escuela, amigos y maestros para partir a la preparatoria.

1.4 Preparatoria, una etapa de confusión

Presenté examen para ingresar a la preparatoria N°. 1 del Estado, afortunadamente aparecí en la lista del turno de la mañana, lo que mi madre deseaba. Viene a mi mente el primer día de clases, conocí a la maestra de Lectura y Redacción, me pareció un poco desesperada o nerviosa pero después entendí que esas características eran parte de su personalidad, era una maestra ya grande de edad y pequeña de estatura, ella nos atendió los primeros dos semestres, recuerdo que una vez en un arrebato de desesperación exclamó «¡Ya no sé qué hacer para que le agarren amor a la lectura!» Eso me dejó pensando que ella se esmeraba de verdad por demostrarnos lo bella que era la lectura y nosotros no la comprendíamos, creo que esa era la razón por la que siempre estaba desesperada.

Adoraba la clase de Filosofía, estaba enamorada del maestro, me encantaba su clase, era un maestro como de unos cincuenta años, de tez blanca, ya tenía canas y usaba lentes pero era muy inteligente, dominaba muy bien los temas que impartía, hacía la clase bastante digerible y explicaba muy bien, lo admiraba mucho. Tampoco olvido la clase de Historia, bueno, más que la clase lo que no olvido es la personalidad del maestro, era un maestro de edad avanzada pero muy activo para sus clases, comprensivo y siempre amable, sus exámenes eran muy fáciles, admiraba la paciencia que ese maestro tenía con sus alumnos, algunos eran muy inconscientes y constantemente estaban interrumpiéndolo mientras él explicaba la clase, a pesar de ello, él siempre mantenía la cordura.

Recuerdo también al maestro de Administración: Cartagena, era más reconocido por su apellido, también era un poco estricto pero recuerdo que explicaba muy bien los temas, y a pesar de que era estricto a veces el grupo se ponía de acuerdo y faltábamos a su clase y no se molestaba, solo daba el tema por visto, ya sabíamos a que nos ateníamos cuando hacíamos eso. Otro buen maestro era el de Redacción, también explicaba muy bien pero lo que más me gustaba eran las actividades que nos dejaba y más cuando se trataba de redactar, me gustaba mucho hacer eso, lo que no me gustaba era leer frente a mis compañeros los trabajos que elaboraba, pero ni modos había que hacerlo.

Puedo recordar a muchos de mis maestros pero se me dificulta mucho recordar sus nombres y en este caso se me facilita un poco más recordar sus métodos de enseñanza o las tareas que realizábamos, pero por más que trato no puedo recordar sus nombres. Solo tuve una mala experiencia con un maestro de la prepa y de él sí puedo recordar su nombre y hasta su personalidad, el maestro Félix de Español en quinto y sexto semestre , igual no me caía tan bien, pero me terminó de caer mal, cuando dijo delante de mis compañeros que yo había copiado en el examen y que por eso me iba a bajar puntos, lo cual no era cierto y obviamente me molesté y me defendí contestándole que no era cierto y el me regañó y yo le volví a contestar que no asegurara que yo había copiado por que no era cierto y ahí discutimos y yo terminé llorando y saliéndome del salón, pero le eché más ganas a su materia y saqué dieces para demostrarle que si sabía y que no me dedicaba a copiar como otros compañeros y como el aseguraba.

Aunque nunca dejé de ponerle empeño a la escuela, creo que en la prepa viví mi mini etapa de rebeldía, si es que así se podría llamar al hecho de llegar tarde a algunas clases, que me sacaran de otras y escaparme de repente de alguna otra. Aun así siento que le echaba ganas pues nunca reprobé ninguna materia, aunque mi promedio si bajó un poco, terminé la prepa con un promedio general seis décimas por encima del ocho, del cual no me siento muy orgullosa, sé que pude haberlo hecho mejor. En la preparatoria también tuve buenas amistades, Alina estuvo presente desde el primer día de clases, aunque ya no éramos como en la secundaria, pues ya no dependía tanto de mí para aprobar sus materias, creo que tuvimos una amistad más genuina en esta etapa aunque no la pudimos terminar como tal, al menos no en la prepa, años más tarde me la encontré y tuvimos la oportunidad de reconstruir nuestra amistad.

Cursé la preparatoria en el área de Sociales y Humanidades, pero enfrenté una gran confusión al final de la prepa, pues no sabía qué carrera estudiar, me gustaba mucho la psicología pero algo me detenía a estudiarla, tal vez por que alguna vez alguien me dijo que era una carrera poco remunerada y apreciada y tampoco podía aspirar a ser maestra, en ese entonces era muy difícil ingresar a las universidades formadoras de docentes, además de que mi papá nos decía continuamente que no quería que alguno de sus hijos fuera maestro, debido

a las dificultades a las que constantemente hay que enfrentarse. Un día llegaron a promocionar las licenciaturas de la UNICACH y entre los trípticos estaba el de la licenciatura en Nutriología, no había escuchado de esa carrera, leí la información y me pareció una licenciatura atractiva, así que decidí presentar examen para estudiarla.

1.5 Universidad y experiencias en el campo laboral

El día de la publicación de resultados para ingresar a la universidad, figuré en la lista de quienes iniciarían clases en enero, es decir, un semestre después de lo normal, pero ya había aprobado el examen. La verdad no me arrepiento de haber elegido la carrera que estudié, aunque en algún momento pensé en abandonarla e iniciar otra, ahora sé que hubiera sido un error, me gusta mi profesión es humana y noble, siento que puedo ayudar mucho a las personas que es lo que siempre he deseado.

En la universidad había una Doctora que me daba clases de Morfofisiología, la Doctora Nelly, apreciaba sus clases, el único material que siempre traía era su marcador para pizarrón acrílico y con eso nos enseñó el funcionamiento de cada uno de los órganos y sus posibles patologías, en algún momento me dije «quiero ser como ella si algún día llego a dar clases», creo que la clase de la doctora es de las mejores que he tenido.

Tuve buenos maestros durante la licenciatura: el maestro Pinacho quien impartía la clase de Nutrición en el ciclo de la vida, la maestra de Bioquímica, la maestra de Tecnología de alimentos, ambas muy buenas, aunque no puedo recordar sus nombres. Cursé la licenciatura en cinco años, considerando el año de servicio, el cual presté en el Hospital Regional de Tuxtla Gutiérrez en el área de Nutrición y Dietética, para titularme realicé un estudio comparativo sobre lactancia materna exclusiva y complementaria que trabajé con Carolina (mi amiga y compañera de la universidad) el cual me permitió titularme por unanimidad, presentar examen profesional fue una experiencia única, llena de adrenalina y emociones inexplicables.

Una vez culminados mis estudios universitarios, pasé a formar parte del alto porcentaje de desempleados que hay en nuestro país, algo que para nada me agradaba, por supuesto la idea de trabajar en un área diferente a aquella en la cual me había preparado no era aceptable, y tampoco tenía intenciones de pertenecer a la larga fila de voluntarias en el Hospital Regional, en el cual hice mi servicio social, en espera de un contrato, sabía perfectamente que tenía cero posibilidades de ganar un contrato, así que tenía que conseguir un trabajo en algún otro lado y de Nutrióloga, tenía que ejercer mi profesión. Mis padres nunca dejaron de apoyarme económicamente y animarme a tocar puertas en diferentes instituciones.

Caro, mi amiga de la universidad y compañera de tesis, quien vivió en mi casa el último año de la universidad (ella es de Villaflores) se encontraba en la misma situación que yo, desempleada. Entre nuestras pláticas nocturnas sobre si algún día encontraríamos trabajo y aquellos lugares en donde nos gustaría trabajar, un día, bueno una noche me platicó sobre una tía suya que vivía en Palenque y se dedicaba a elaborar pan integral, y alternativas de comidas saludables: gluten, leche de soya, entre otros productos, así que consideramos la idea de abrir un negocio en Tuxtla de productos saludables y a la vez ofrecer consultas para control de peso, por lo que emprendimos el viaje a Palenque para visitar a su tía y apropiarnos de sus recetas, las cuales compartió con nosotras sin ningún problema.

Estando en Palenque surgió la idea de asociarnos e instalar un consultorio formal pero para ello debíamos prepararnos, ofrecer algo más que el simple control de peso, algo que le diera un plus a nuestro consultorio y que atrajera a los pacientes por lo que decidimos tomar un curso de Auriculoterapia³ de dos días en el D.F., ahora la Ciudad de México. Platiqué con mis papás sobre nuestras ideas y ellos como siempre me apoyaron y decidieron donar parte de la casa, específicamente el jardín de mi mamá, el cual daba a la calle, para que pudiéramos instalar ahí nuestro consultorio, hicimos las adecuaciones necesarias y cuando viajamos al D.F. a tomar el curso de Auriculoterapia aprovechamos a comprar los

³ Técnica derivada de la acupuntura mediante la cual se emplean agujas para estimular puntos en la oreja que representan a los diferentes órganos del cuerpo, es empleado como apoyo para tratar la ansiedad en los pacientes y favorecer la pérdida de peso.

instrumentos que utilizaríamos en el consultorio: una báscula, un estadímetro⁴, un baumanómetro⁵, entre otras cosas.

Mientras atendíamos el consultorio, yo estudiaba también un diplomado de Educación en Diabetes, considerando las necesidades del consultorio y la oportunidad de ofrecer un mejor servicio a nuestros pacientes. Mi experiencia con el consultorio fue muy interesante, los libros y los maestros no nos preparan para enfrentarnos a los diferentes tipos de pacientes que llegan al consultorio pidiéndote recetas milagrosas y soluciones a sus problemas: desde los niños con problemas de obesidad y padres sobreprotectores hasta las amas de casa con diferentes problemas de salud y autoestima, ninguna bibliografía te prepara para eso, cambiar los hábitos alimentarios de una persona es muy difícil, más aun cuando esa persona padece alguna enfermedad crónico degenerativa y no tiene otra opción que modificar su alimentación.

Que una persona acepte y comprenda que el mantenimiento de su salud depende de ella, es una tarea muy complicada. En fin, mantuvimos el consultorio y el negocio de los panes con Caro durante un año aproximadamente, hasta que decidimos separarnos, ella quería mover el negocio a Villaflores y yo no, como nunca pudimos ponernos de acuerdo, nos separamos mejor. Al quedarme sola a cargo del consultorio decidí volver a tocar puertas en las diferentes instituciones de salud y volví a llevar mi documentación a las diferentes dependencias, hasta en algunas páginas de internet me oferté.

Como mencioné anteriormente, ingresar a laborar al sistema de salud es muy difícil, ese logro solo lo consiguen quienes tienen padrinos en el mismo sistema, pues la recepción de documentos para la bolsa de trabajo es privilegio de los conocidos de quienes trabajan ahí, hago mención de esto porque logré que recibieran mi currículum en la Unidad Administrativa del sector salud, esto gracias a que mi papá tiene un amigo con el cual jugaba fútbol en Acala (un municipio, de Chiapas, ubicado a una hora de Tuxtla, aproximadamente), cuya esposa trabaja en la Unidad Administrativa en el área de *Caravanas de Salud*; un programa que

⁴ Instrumento empleado en Nutrición para determinar la longitud (estatura) de una persona.

⁵ Aparato utilizado para medir la presión arterial de un paciente.

existió hace algún tiempo, desconozco si aún está en función, pero de ese programa se desprenden otro tipo de programas para atender a las comunidades de las diferentes regiones del estado. En uno de los tantos viajes que realizaron de Tuxtla a Acala para jugar, mi papá le comentó sobre mi profesión y que tenía un consultorio para control de peso y él le mencionó que su esposa trabajaba en el programa *Caravanas de la Salud* y que si deseaba podía llevar mis papales con ella para la bolsa de trabajo.

Así que un lunes por la mañana fui a buscar a la esposa del maestro y entregué mi documentación, ella la recibió y me comentó que había llegado un nuevo programa llamado Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) y que contratarían Nutriólogos y Psicólogos para trabajar en él, que me llamarían para aplicarme un examen y si lo aprobaba es probable que me contratarían, ella me ayudo para que me recibieran la documentación y poder participar en el examen. La respuesta no se hizo esperar tanto, me llamaron a la semana y me citaron un miércoles del mes de abril para presentar el examen en una de las oficinas de la secretaría de salud ubicada cerca del parque cinco de mayo. No puedo decir que fue un examen difícil o complicado, eran preguntas abiertas y de opción múltiple sobre el área de salud, nada que no hubiera estudiado.

A las dos semanas aproximadamente me llamaron para informarme que tenía que presentarme en la Unidad Administrativa para un curso que nos iban a impartir, estaba en Salina Cruz, Oaxaca con mi familia, pues eran vacaciones de semana santa, así que perdí el primer día del curso por cuestiones de traslado y me presenté al segundo día, éramos aproximadamente de veinte a veinticinco personas entre Nutriólogos y Psicólogos, nos explicaron sobre el programa y las funciones que desempeñaríamos en él.

El último día del curso nos dijeron en que jurisdicción nos correspondería trabajar, me asignaron la IX en Ocosingo, debíamos presentarnos al siguiente día con la orden de presentación y nuestra documentación con el Médico a cargo de dicha jurisdicción, estaba emocionadísima, muy contenta, ejercería mi profesión en el ámbito comunitario, el cual me gustaba mucho, trabajaría en el sector salud, el sueño de muchos amigos y colegas. Mi madre,

hizo lo arreglos necesarios para que pudiera quedarme en casa de una tía, allá en Ocosingo, mientras me pagaban y podía rentar en otro lugar.

Me presenté en la jurisdicción el día viernes muy temprano, ahí conocí a dos psicólogos con los cuales trabajaría en el programa, jóvenes y agradables recién egresados de la licenciatura, mantuvimos un pequeña plática mientras esperábamos la llegada de la doctora para presentarnos formalmente. La doctora, bastante agradable también nos comentó que el programa consistía en visitar las comunidades pertenecientes a la jurisdicción para realizar primero el diagnóstico correspondiente, y después trabajar en el programa, trabajaríamos sobre todo con niños entre uno y cinco años en riesgo de desnutrición, para evitar que la padecieran. Terminamos con la plática al medio día y después la doctora nos dijo que ya nos podíamos retirar y que nos presentáramos el día martes, pues el cinco de mayo era festivo y no trabajaríamos.

El lunes por la mañana, estando en mi casa me llaman de las oficinas de la Secretaria de Salud y me dicen que no me presente en la jurisdicción de Ocosingo hasta nuevo aviso, ya que la orden de presentación que nos dieron tenía algunos errores y la corregirían en los próximos días, posteriormente me llamaron el día miércoles y me citaron en la Unidad Administrativa el siguiente lunes para darnos información. La coordinadora del programa nos reunió en una sala de juntas y nos explicó que por el momento no podíamos presentarnos en las jurisdicciones correspondientes porque el recurso económico destinado para el programa no había llegado aún de la federación y que no sabían cuándo y cuánto otorgarían, pero que era bastante probable que el recurso no llegara completo por lo que no nos contratarían a todos aquellos que al principio estábamos considerados y aplicaron el típico «Nosotros les llamamos.»

1.6 Cambio de planes

En el transcurso de las semanas en que iba a la Unidad Administrativa en espera de que nos llamaran para contratarnos, un día Caro me comentó que había leído la convocatoria de un examen para obtener una plaza en la Secretaria de Educación y que por nuestra profesión

teníamos el perfil para impartir algunas materias en secundaria y en preparatoria, y que tramitaría su ficha. Ante el comentario de Caro consideré intentarlo también.

En cuanto tuve oportunidad ingresé a la página y llené el formulario para la pre-ficha, pensé que no tenía nada que perder, así que me registré y entregué la documentación correspondiente para la ficha. Faltando una semana para el examen de oposición en el sistema educativo me dicen en la Secretaria de Salud que definitivamente no nos contratarían, estaba muy decepcionada del sistema de salud y la verdad no he escuchado cosas muy agradables del sistema educativo así que supuse que las plazas ya estaban negociadas y lo del examen solo era un *show*, pero aun así, motivada sobre todo por mi mamá, decidí presentarlo.

Presenté el examen a finales del mes de junio del 2014, ahora entiendo que la convocatoria era la primera emitida por Servicio Profesional Docente (SPD) como parte de la Reforma Educativa aprobada en febrero de 2013, su implementación en el estado comenzaba a observarse a partir de esta convocatoria. No siento que haya sido un examen muy difícil, pienso que las pláticas de mi papá sobre las experiencias con sus alumnos y el diplomado de Educador en Diabetes que había tomado anteriormente me ayudaron bastante para el examen, aun así no me emocioné pues no tenía confianza en el sistema educativo.

Aproximadamente tres semanas después de presentar el examen publicaron los resultados, mi amiga Caro me avisó que ya estaban los resultados del examen y que ella no lo había aprobado. Llegué a la casa y entre a la página de SPD primero consulté la lista de prelación, la materia que había elegido: *Preparación, Conservación e Industrialización de Alimentos Agrícolas* pues habían varias especialidades, para mi sorpresa mi folio apareció en el segundo lugar de prelación.

Revisé los resultados individuales y a la derecha de la página donde estaban mis datos observé un recuadro color rosa con la palabra *idóneo*, sonreí sorprendida, mi mamá estaba muy contenta, me felicitó, me abrazó y me dijo que le daba mucho gusto, que mi papá iba a estar muy contento. Cuando mi papá llegó a la casa le entregué la hoja de los resultados

individuales, también estaba muy emocionado, recuerdo que me dijo «Ve a probar, para que sepas si es lo que te gusta.»

Me citaron en la Universidad del Sur el 15 de agosto para la entrega de plazas, pero lo que hicieron en realidad fue informarnos que aún no había horas disponibles para ofertar, que la cadena de cambios no se había efectuado en el nivel de secundarias y que por lo tanto no había horas disponibles. Explicaron también que el haber aprobado el examen no implicaba que habíamos ganado la plaza, estábamos sujetos a la disponibilidad de las mismas, que podríamos ser idóneos pero si no habían plazas disponibles nos quedábamos en lista de espera, y que el resultado de *idoneidad* caducaba en abril del siguiente año, en cuanto la convocatoria para el examen de oposición se emitiera, y si para esa fecha no habíamos alcanzado plaza tendríamos que presentar nuevamente el examen.

Citaron nuevamente un martes 22 de agosto para la entrega de horas, nos formaron en filas según la asignatura y el orden de prelación, platicando con los compañeros de la misma lista de prelación que la mía, comentábamos que si nuestra materia era tecnológica, pues era obvio que en el nivel de técnicas habría más horas que en generales, así que elegí técnicas, sinceramente no tenía ni idea de las diferencias entre las escuelas técnicas o generales, para mí solo existían las secundarias generales, pues yo estudié en una de ellas.

Elegí como mi primera escuela la Técnica No. 62, ubicada en Damasco según mi lógica no estaba muy lejos de Tuxtla ya que pertenecía al municipio de Ocosingo y ofertaba 15 horas de la materia, me parecieron buenas horas para empezar, después me enteré que tenía que viajar hasta Palenque para llegar a la comunidad. Nos citaron en la Subsecretaría de Educación Pública (SEP) al día siguiente para entregar la documentación correspondiente y hacer el trámite de filiación, una vez obtenida esta, el siguiente trámite fue la orden de presentación. Mientras estábamos en espera de las órdenes de presentación, hice muy buenas amistades con compañeros de tecnología, finalmente entregaron las órdenes de presentación un día dos de septiembre, con fecha primero de septiembre de 2014.

Múltiples sentimientos me invadieron cuando comencé mi ejercicio en el área educativa, desde emoción hasta incertidumbre, incluso, en algún momento me sentí insuficiente para desarrollar tan demandante labor, pero nunca dudé de mis capacidades, pienso que la formación que he tenido desde la escuela, la crianza que me dio mi familia, la convivencia con diferentes amistades, así como la experiencias que se han presentado en mi vida me han permitido cimentar valores, habilidades, creencias e inclusive defectos que me ayudaron a llegar hasta una escuela, al frente de un conjunto de personas a los que me corresponde guiar en parte de su etapa educativa.

Ahora entiendo que esa estudiante que en su momento quiso ayudar a las personas de alguna manera, puede hacerlo desde el ámbito educativo y puede dar un mejor aporte a la sociedad desde una ejercicio consciente de su práctica, lo cual implica una preparación constante, porque como mencioné al inicio de este documento, nunca se está lo suficientemente preparado para ser un buen maestro, pues la mejora de la práctica es un proceso cíclico interminable.



Imagen 1. Foto durante los estudios universitarios

CAPÍTULO 2. MIS INICIOS EN LA DOCENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN DE MI EJERCICIO

Ruta metodológica: *El ejercicio docente es comúnmente muy reconocido en la sociedad, muchos consideran que ser docente es un privilegio monetario, para otros es una noble labor. Considero que la docencia, más allá de los privilegios que la sociedad reconoce y muchas veces reclama, es un compromiso personal y social, a mi parecer, es ahí donde radica la esencia de dicha profesión.*

Es de reconocer el privilegio y a la vez responsabilidad tan grande que implica participar en la formación de individuos que propician el desarrollo de la sociedad, la educación es como un efecto en ondas que tiene origen en un aula e impacta en diferentes contextos de la vida del sujeto y la sociedad. Tal y como aparecía el apelativo idóneo cuando consulté los resultados del examen de oposición, ser idóneo implica estar perfectamente calificado para ser docente, para poder llevar a costas esa enorme responsabilidad.

Este apartado recopila las experiencias que tuvieron lugar desde mis inicios en el sistema educativo, y que me hicieron reconocer que hay mucho más detrás del maestro que está todas las mañanas al frente de un grupo de alumnos. Ese docente que más que un maestro, es una persona, con miedos, frustraciones y experiencias que le anteceden e inconscientemente se hacen presentes durante el ejercicio de su profesión. Los ciclos de vida se presenta como un campo específico de la investigación biográfico-narrativa, el cual emplea el relato de biografías personales por parte de los docentes y otros instrumentos prediseñados, considerando que la vida humana puede ser analizada y comprendida de acuerdo a etapas cronológicas que la estructuran vivencialmente en ciclos, dichas etapas están definidas socialmente pero modeladas de forma personal (Bolívar et al., 2001).

Estar frente a un conjunto de alumnos con múltiples necesidades me llevó a toparme con una serie de dificultades y a reconocer que el ejercicio docente es mucho más complejo de lo que pensaba, al punto de dudar sobre el trabajo que estaba ejerciendo. El reconocimiento de las experiencias adquiridas como punto de partida para procesos formativos es una práctica reciente que permite tomar al adulto como el principal recurso

de su formación (Bolívar et al., 2001). En la búsqueda de soluciones a dichas dificultades encontré un camino de transformación que me permitió trabajar primero, en el reconocimiento de esos esquemas que me convertían en un docente que no deseaba ser, esas formas de actuar sin reflexionar que me ayudaban a salvar mi clase, a estos, Perrenoud (2007) los denomina habitus⁶.

Con la identificación de los habitus, el proceso mismo me impulsó a determinar también los dilemas presentes en mi docencia, Zabalza (2004) define los dilemas como una serie de situaciones bipolares o multipolares que se presentan a los docentes en el marco de su práctica profesional. Sin duda alguna la jornada de trabajo de un docente está plagada de decisiones, pero hay situaciones que presentan un nivel mayor de complejidad trastocando las creencias del docente y afectando la práctica misma. En la formación de profesores, el desarrollo profesional está unido a un proceso de desarrollo personal, poniendo al descubierto la personalidad del profesor, dicha formación consiste en un proceso de apropiación personal y reflexivo de la integración de su experiencia de vida y profesional (Bolívar et al., 2001). Este capítulo describe el camino que recorrí para identificar esos habitus y dilemas presentes en mi docencia, así como la transformación de ellos.

2.1 El inicio de la travesía

Mi historia en el sistema educativo comenzó en septiembre de 2014 impartiendo la materia *Preparación, Conservación e Industrialización de Alimentos (P.C.I.A)* en la secundaria técnica No. 62, ubicada a hora y media de la ciudad de Palenque, situada en medio de la Selva Lacandona en una comunidad de habla *tseltal* llamada Damasco. Mis padres, siempre presentes en los momentos más importantes de mi vida, viajaron conmigo hasta la comunidad para instalarme. Una noche antes de presentarme, en el hotel de Palenque preparé mi primera clase, los criterios de evaluación, exámenes diagnósticos y una pequeña introducción, pues ya había consultado el programa de estudios de la materia.

⁶ Originalmente este concepto es construido por Bordieu, el cual se revisa en la página 44, en el cuarto apartado de este capítulo.

No pude dormir de la emoción y de los nervios la noche anterior a mi primer día de clases, y aunque ya tenía planeado que iba a hacer en los primeros días de clases, no me sentía segura pues no tenía la formación para ser docente, no había estudiado para ser maestra y me preocupaba el hecho de enfrentar alguna situación que no pudiera controlar o resolver en el salón, pero ya estaba ahí, había pasado por tantas cosas en busca de un trabajo formal como para que en ese momento me echara para atrás, así que a pesar de mi inseguridad me armé de valor y entré al salón, nerviosa pero procurando que no se me notara.

Recuerdo que durante mi primer homenaje en la escuela, el niño que era el maestro de ceremonia dijo «Vamos a entonar el himno a secundarias técnicas al cuarto tiempo» yo pensé «¿Himno a secundarias técnicas?» en mi vida había escuchado que existía un himno a secundarias técnicas y obviamente no me lo sabía, es más, analizando un poco, tampoco sabían que existían las secundarias técnicas, pues estudié en una general, por lo que una de mis primeras tareas fue aprenderme el himno a secundarias técnicas para entonarlo en los próximos homenajes.

Preparaba mi clase todas las tardes, no había día que no planeara, generalmente iba al programa para ver el tema que debía tratar, consultaba los libros que había descargado y plasmaba en una libreta el desarrollo del tema, mis clases teóricas estaban formadas por el dictado del tema, la explicación y una actividad que debían realizar en el salón, este método me funciono bastante bien con los niños de primero, aunque debía explicarles varias veces un mismo tema, me di cuenta que realizar una actividad reafirmaba lo aprendido o ameritaba una nueva explicación por que no habían comprendido completamente el tema.

Cuando califiqué la primera tarea, que era una redacción sobre la técnica y su importancia en la vida cotidiana, me topé con que no sabía cómo calificarles, ¿debía poner un diez? ¿Un nueve? Me preguntaba eso mientras sostenía la libreta de mi alumno, opté por escribir en su libreta la frase *muy bien* para quienes realizaban las actividades adecuadamente y *bien* para aquellos que tenían ciertas deficiencias en las tareas.

Cuando cursé la secundaria y me tocaba entregar tareas mis maestros calificaban con la escala del cinco al diez, pero yo no quería hacer eso, pues no me parecía apropiado, todos los alumnos son diferentes y sentía que no podía estandarizarlos o asignarles calificaciones acordes a mi criterio, así que decidí no usar números para calificar, salvo en los reportes de práctica y en los exámenes. Al final del bimestre contaba sus firmas y las promediaba con las calificaciones de su examen y reportes de práctica, más su asistencia.

En una ocasión, durante mi primer año de servicio, las maestras de tutoría hicieron una actividad en la cual los alumnos debían escribir cartas al maestro que ellos quisieran para hacerle comentarios sobre su clase, que les gustaba, que les desagradaba, como mejorar, cosas así. Recibí muchas cartas del primer grado agradeciéndome por todo lo que les enseñaba, decían también que me querían mucho y que era una maestra muy buena, fue muy gratificante para mí. Los muchachos de segundo grado me mandaron cartas que decían que dictaba mucho y que querían hacer más prácticas, porque casi no hacíamos y que además les regañaba mucho, en una de ellas decía que era una loca histérica o algo así.

A pesar de las críticas, me gustó la actividad de las cartas porque me permitió darme cuenta que tal vez si estaba regañándoles más de lo normal, pero pues al ser un poco mayorcitos eran más contestones e irresponsables y eso ameritaba algunos regaños, o al menos eso pensaba, después de leer las cartas, al siguiente día, me tomé algunos minutos para hablar con los muchachos de segundo grado, primero les agradecí por tomarse el tiempo para escribirme, después les dije que apreciaba sus observaciones y que procuraría mejorar la clase y agregar más prácticas para que ellos estuvieran más motivados.

También les comenté que la relación entre ellos y yo debía ser recíproca, que yo intentaría no regañarlos mucho pero que ellos debían ser más responsables en clases y echarle ganas a la teoría para que pudiéramos realizar muchas más prácticas, pero necesitaba que ellos se comprometieran realmente con la materia, para mi sorpresa aceptaron, y no solo eso, cumplieron, a partir de ahí la relación con ese grupo mejoró bastante y me permitió trabajar mucho mejor con ellos.

En cuanto recibí mi primer sueldo, en noviembre del 2014, compré un proyector y lo llevé a la escuela, descargué varios videos sobre diferentes temas de tecnologías y elaboré presentaciones de *power point* para variar un poco la clase, hasta ahora me ha funcionado bien, pero creo que me falta mucho por mejorar, a veces siento que aunque domine muy bien un tema no encuentro la forma adecuada de transmitir ese conocimiento que poseo a mis alumnos, los muchachos tienen la idea de que al ser una materia tecnológica solo se la van a pasar produciendo y no le dan suficiente importancia a la teoría, y a mí, hacer la teoría práctica me cuesta un poco.

Es difícil describir las sensaciones que me invadieron durante los primeros encuentros con mis alumnos, pero en resumen, amé la docencia desde el primer día, y como todo lo que se valora, se cultiva, siendo consciente de que no tengo la preparación docente necesaria para formar a mis alumnos, comencé preparándome cursando un diplomado en el Centro de Actualización Docente (CAM) sobre *la tecnología y su enseñanza*, sin embargo, la educación demanda más que un diplomado, con el transcurso de los días me di cuenta de la enorme responsabilidad que conlleva la docencia y las diferentes vivencias que tienen lugar en el aula, lo que me orilló a buscar la preparación necesaria para ejercer adecuadamente mi práctica docente.

2.2 En camino a la transformación, el ingreso a la MEB

Iniciaba mi tercer año en servicio cuando me enteré de la oferta académica en la UPN Unidad 071, con la arraigada concepción de que prepararme constantemente me brindaría las herramientas y facilidades para superar los desafíos inherentes al trabajo docente, elegí, entre las múltiples ofertas escolares y académicas para posgrado la Maestría en Educación Básica (MEB), esta maestría de profesionalización me ofrece la oportunidad de trabajar en un proyecto de mejora, pero no solo de mejora profesional, sino también propia, más allá de la satisfacción de cursar y concluir un posgrado, aquella generada por la culminación de un proceso de transformación personal y aunado a ello la mejora de mi ejercicio docente.

Ingresé a la MEB en febrero del 2017 pensando que estudiar un posgrado resolvería todos los problemas que enfrentaba en mi aula, problemas a los que aún no podía nombrar pero que estaban presentes y me hacían cuestionarme constantemente al estar en clase con mi grupo. Al iniciar el curso, como principal tarea se nos asignó redactar un diario de clases, escribir lo que acontecía en mi aula, las vivencias con mis alumnos, los conflictos que tenían lugar en ella y mis sentimientos de acuerdo a esas experiencias.

Debo confesar que en los primeros meses ni siquiera consideré la idea de hacer un diario de clases, por dos razones, la primera: jamás había hecho un diario, ni siquiera personal, por lo que no sabía que escribir, surgieron muchas dudas en mi mente sobre este ejercicio, ¿qué debía redactar? ¿Todo lo que sucede en mi aula? Y de no ser así, ¿cómo podría saber que debía escribir y que no? La segunda: no le veía sentido a elaborar un diario de clases, en realidad hasta llegué a pensar que resultaría muy tedioso y perdería mucho tiempo, tiempo que en realidad no tenía. Ingresé a la maestría buscando indicaciones de cómo organizar y planear un clase o como dominar un grupo, y pensaba que redactar un diario de clases no era el camino a seguir, así que hice caso omiso a la indicación.

Conforme continuaron las asesorías entre libros, ensayos, exposiciones y demás trabajos que los diferentes asesores nos asignaban, decidí comenzar a escribir mi diario de clases, al principio fue complicado por los tiempos y difícil ante la duda sobre lo que debía plasmar en él, comencé haciendo algo así como un itinerario y luego empecé a escribir los acontecimientos más relevantes de mi clase, sobre todo los conflictos que tenían lugar en mi aula. Con el tiempo mi diario de clases dejó de ser una tarea más, para pasar a ser mi herramienta de deshago, escribir lo que pasaba en mi aula me permitió externar mi sentir ante los conflictos que tenían lugar en mi clase y así recuperar el alivio que necesitaba.

Durante el primer módulo en la MEB también abordamos los paradigmas educativos, con nuestra primera asesora, lo que me sirvió mucho, pues no los conocía realmente, aunque para mis compañeros era parte de su formación en licenciatura, para mí era conocimiento nuevo, fue en este módulo también en el que empezamos a abordar el pensamiento reflexivo

a través del autor John Dewey, este autor y su legado estarían presentes en todo el trayecto de mi transformación profesional.

Otra de las tareas más importantes y que nos asignó el Profesor Franklin fue redactar mi autobiografía. Hablar de mi formación académica, de mi familia y mi experiencia laboral fue más que difícil, confuso, no entendía cuál era la finalidad de escribir mis antecedentes y el camino recorrido a la fecha, ahora, después de dos años de asesorías y múltiples ejercicios de introspección, comprendo la importancia de dicho ejercicio, como el dicho *para saber a dónde vas, debes saber de dónde vienes*.

En el segundo módulo trabajamos con los diferentes asesores la didáctica, realizamos diversas actividades, cómo planear una clase y aplicarla, tomando como alumnos a nuestros mismos compañeros de clases, para que estos nos brindaran sugerencias para mejorar esa planificación, considero que este tipo de actividades fueron muy fructíferas, pues el diálogo entre docentes y las críticas constructivas nos fortalecen como educadores.

En los siguientes módulos conocí a Perrenound, los *habitus*, Zabalza y los dilemas, entonces comencé a entender la importancia de escribir mi diario docente, ya que este sería no solo mi confidente para los problemas de mi aula, sino también mi principal fuente de información, este me permitiría observarme y mirarme con ojos de investigador. Para poder trabajar con la información registrada hubo un curso sobre metodología que nos brindó las herramientas necesarias para direccionar la investigación que realizaría.

Los últimos módulos en la MEB, estuvieron centrados en la elaboración y presentación de los casos de estudio. Tomando como fuente de información mi diario de clases, después de varios módulos de asesorías con diferentes maestros, comencé a verme con otros ojos y a identificar los *habitus* y dilemas presentes en mi ejercicio docente. Realmente no fue fácil, siempre he pensado que los docentes somos un poco orgullosos, poco abiertos a observaciones y críticas constructivas, reconocer los errores propios es de verdad un trabajo difícil.

Reconozco que la metodología de la MEB ha resultado compleja para mí, tomar como fuentes de información y de recolección de datos los relatos, experiencias y diarios para realizar una investigación ha representado un verdadero reto, un nuevo camino que recorrer. Ahora que tenía la oportunidad de enfrentar los problemas de mi docencia debía recorrer el camino completo.

Tenía la firme idea de que cursar la MEB me ayudaría a ser un mejor docente, como si acudir a asesorías durante dos años y cumplir con todas las tareas me transformaría automáticamente en un nuevo maestro, el que en realidad deseaba ser, el que anhelaba ser desde que inicié mi servicio en el sistema educativo. Para mi sorpresa, la concepción que tenía distaba mucho de la realidad, la MEB me ha brindado la oportunidad de conocerme y de mirar hacia atrás y observar acontecimientos de mi pasado para reconocer a la persona y docente que soy ahora.

Aunque al inicio me resistía, elaborar esos documentos donde están plasmados diferentes acontecimientos de mi pasado y presente, me ha permitido dibujar una imagen no solo del docente sino también de la persona que soy, identificar mis debilidades y fortalezas, para trabajar en ellos. Hacerme responsable de la identificación y reconocimiento de mis desaciertos en el aula y de construir herramientas para corregirlas ha sido la mayor de las experiencias en mi tránsito por el posgrado.

2.3 El docente que soy y el que quiero ser

Crecí pensando que debía acumular la mayor cantidad posible de conocimientos durante mi formación para garantizar una vida exitosa, esta concepción se fue apropiando de mí debido al ambiente educativo en el que fui formada, donde predominaba la *educación tradicional*, aquella en la que, refiere López (2007) no se reconoce la figura activa del alumno y se concibe este como receptor y repetidor, reduciendo el acto educativo al proceso de depositar y transferir valores y conocimientos a los alumnos, marcando así la división entre los que saben y piensan, que son quienes educan (maestros) y los que no saben y deben recibir conocimientos (alumnos). Tanto la educación en casa como la escolar tendían hacia este tipo

de enseñanzas, yo, me ajusté al papel que me correspondía como alumna, siempre responsable, educada y respetuosa de lo que mis maestros decían aunque difiriera de ellos o estos estuvieran equivocados, los adultos siempre tenían la razón y los alumnos debíamos asentir y obedecer.

Cuando cursé la secundaria, se amplió el número de maestros y con ello la oportunidad de alejarme de la enseñanza tradicional en la que había crecido, o al menos variar su aplicación, ya no había golpes ni insultos pero predominaban otro tipo de castigos y la enseñanza mecanizada y memorística aún se hacía presente. Jamás me detuve a pensar y analizar las practicas que mis maestros aplicaban en el aula para ejercer el proceso educativo, y mucho menos a criticar este tipo de educación, seguramente porque soy producto de ella y hasta hace algunos años me consideraba una alumna ejemplar.

Fue hasta que cursé la preparatoria que los castigos, insultos y regaños desaparecieron, y con ello el miedo a los maestros, al menos el miedo a la agresión verbal y por su puesto la física, surgiendo así el disfrute progresivo del proceso educativo. Fue en esta etapa en la que la educación tradicional comienza a ser cuestionada y surgen los señalamientos hacia los castigos ejercidos en el aula por muchos maestros.

Me enfrenté a múltiples desafíos en mis primeros años como docente, desafíos que comencé a superar con las pocas herramientas y habilidades que adquirí de manera inconsciente de mis maestros, ahora que me tocaba estar del otro lado del salón, frente a mis alumnos temía cometer los errores que mis maestros habían cometido conmigo. En mis inicios me prometí ser una buena maestra, que despertara confianza y respeto en sus alumnos, favoreciendo así el proceso educativo, sin embargo me di cuenta de que inconscientemente intentaba reproducir el tipo de educación en el que fui formada, no quería ser la maestra que golpeará, insultara y agrediera a sus alumnos por no cumplir con sus expectativas y de repente me encontré en medio del salón gritándoles.

Los profesionales operan bajo un modelo de aprendizaje basado en su teoría al uso, que no siempre será la misma teoría de aprendizaje profesada (Brockbank y McGill, 1999).

Deseaba ser una maestra que no fuera temida sino respetada por sus alumnos, de la misma manera en que en algún momento sentí respeto por alguno de mis maestros, sin embargo lejos de generar un ambiente de aprendizaje sano, en la práctica deseaba que mi autoridad fuera reconocida por mis alumnos.

Rosa (2006) menciona que en la escuela tradicional, la educación no puede concebirse sin la autoridad firme del maestro (el cual se reduce a mandar) y sin una estricta disciplina a la que el alumno se debe someter. Creía que mis alumnos debían obedecer mis órdenes por el simple hecho de ser su maestra, de la misma manera en que yo me reducía a obedecer las indicaciones de mis maestros sin oponer resistencia. Enfrenté así, una confrontación, entre la maestra que deseaba ser y la que en realidad era.

Una concepción frecuente de la educación es entenderla como una “práctica mediante la cual se transmite a generaciones jóvenes los valores y conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad” (Bazdresh, 2000, pág. 18), si concebimos el concepto de educar como un acto más complejo que producir y realmente debemos hacerlo, ya que nos referimos a personas y no a productos u objetos, podemos comenzar a cuestionarnos sobre todos los detalles y las responsabilidades que encierra el acto de educar, en teoría no deseaba reproducir la educación tradicional que me formó, pero en la práctica no conocía otra manera de desempeñar mi ejercicio docente.

Los pensamientos (creencias) se dan inconscientemente, estos son adquiridos por canales desconocidos, se insinúan en la mente y de manera inconsciente se convierten en parte de nuestra estructura mental... son ideas preconcebidas y no conclusiones a las que se haya llegado como resultado de la actividad mental personal (Dewey, 1989). Mis creencias se limitaban a que mis alumnos respetarían mi autoridad en el aula y que obedecerían mis indicaciones.

Pensaba que el control del aula estaba representado a través de la disciplina y la disciplina a su vez, como aquella en la que los alumnos no se movían de sus sillas, salían ordenadamente al baño y uno por uno alzaban la mano para participar, tenía aún, arraigada

la idea de que la educación tenía las características de la escuela tradicional. En los años 90's la escuela tradicional comenzaba a desvanecerse dando paso a una nueva escuela que atendería mejor las necesidades de la sociedad, favoreciendo así su progreso.

Cuando me enfrenté a una realidad diferente a lo que creía, las dudas se hicieron presentes, si no estaba ejerciendo adecuadamente mi labor docente, ¿cómo debía hacerlo?, peor aún, ¿cómo podía hacerlo si no conocía otra forma, más que reproducir la escuela en la que fui formada? Ante la necesidad de responder esas cuestiones, hice un análisis retrospectivo de la educación que recibí y comprendí que debía cambiar mis creencias, de transformar mi práctica en un ejercicio consciente, reflexivo, apropiado para mis alumnos y el contexto en el que se desarrollan.

Dewey (1989) refiere que el pensamiento reflexivo implica en primera instancia un estado de duda, de incertidumbre en la que se origina el pensamiento, en segundo, un acto de búsqueda para esclarecer esa duda, la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión. Ante todas las interrogantes planteadas y la intención de dar respuesta a las controversias generadas en mí actuar docente nace la oportunidad de desarrollar un proyecto, el cual trae consigo la necesidad de mejorar mi práctica, teniendo como herramienta principal la investigación.

2.4 Un espejo en mi aula

Cuando comencé a reflexionar sobre los conflictos presentes en mi ejercicio docente comprendí la importancia de plasmar los acontecimientos que tenían lugar en mi aula, para poder trabajar en ellos. “Para recuperar nuestro pensamiento debemos transitar por un proceso de *acercamiento-distanciamiento*” (Brazdresh, 2000, pág. 57) entendiéndolo el acercamiento como el proceso en que se viven y describen los eventos ocurridos en el aula y el distanciamiento como la lectura posterior de esos escritos, se propicia un proceso reflexivo de dichos eventos, las acciones que se realizaron y las consecuencias en que derivaron dichas acciones.

Como mencioné anteriormente, escribir mi diario de clases me brindó una oportunidad única de conocerme y reconocermelo, “los diarios de clase son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2004, pág. 15) escribir los acontecimientos que tenía lugar en mi aula y los sentimientos que me generaban estos hechos, para leerlos posteriormente me permitió observarme desde otro ángulo, y finalmente nombrar los problemas presentes en mi aula para conocerlos y corregirlos. Furman (2014) en su obra *Narrativas Reflexivas del Maestro* describe un proceso en el que escribe sobre las problemáticas de su aula, para posteriormente analizar el escrito, investigar y escribir nuevamente, este autor explica que este proceso le permitió hacerse consciente de diferentes aspectos en su aula y transformarlos.

Incluso, antes de iniciar a escribir mi diario de clases, al realizar un análisis de mi vida docente al momento, vinieron a mi mente una serie de pensamientos y reflexiones sobre acontecimientos pasados. Ese primer paso de escribir y reflexionar sobre lo escrito ha sido para mí, el que mayor impacto ha tenido en mi proceso de transformación, ahora me miraba a través de un espejo que reflejaba mi vida en el aula. Con intención de que el lector comprenda el proceso que he vivido, compartiré en este espacio ese primer paso de redacción y reflexión de mis experiencias en el aula.

Iniciaba mis clases a las siete am, pero me di cuenta de que... Cuando tocaban el timbre para el inicio de clases yo, que generalmente ya estaba en el salón, salía a la puerta a llamar a mis alumnos, a meterlos al salón para poder iniciar con mis actividades del día, todos los días, cada día, incluso entre clases, mientras escribía las actividades en el pizarrón, había alumnos que llegaban al salón, dejaban la mochila en su silla y se paraban en la puerta del salón o incluso salían de él y yo salía a llamarlos para poder iniciar la clase.

Perrenoud (2007) describe que la reflexión sobre la acción es aquella que llevamos a cabo posteriormente para comprender y aprender de lo sucedido. Pola (2019) argumenta que la reflexión antes, durante y después del ejercicio laboral debe ser un compromiso personal debe permanecer activo en las acciones pedagógicas. Mientras ordenaba en mi mente la manera de plasmar en mi diario lo acontecido en días anteriores caí en la cuenta y reflexioné

sobre ese *habitus* que desarrollé, siento que creé una actitud un tanto dependiente hacia mí, mientras yo no salía a la puerta a llamarlos, ellos no entraban a trabajar al aula, como si el timbre de la escuela no cumpliera la función de indicar que las clases ya deben iniciar, la función la cumplía yo, llamándolos a la puerta, algo que ahora ya no hago pues lo considero inadecuado, atiendo a adolescentes que ya conocen el funcionamiento de la escuela y que al toque se inicia la jornada educativa del día.

Siguiendo a Perrenoud (2007) quien define el *habitus* como un conjunto de esquemas que nos exoneran de reflexionar cuando no es necesario ni posible y que nos permiten generar prácticas adaptadas a situaciones similares. En el marco de las situaciones que se generaban en mi salón de clases en cuestión de minutos o segundos y que me impedían reflexionar rápidamente sobre el qué hacer ante estas, comencé a implementar algunos *habitus*, aquellos que desarrollé para sobrellevar las situaciones que acontecían en mi salón de clases.

El término *habitus* es un concepto construido por Bordieu quien lo definió como la “interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en forma de esquemas (casi siempre inconscientes) de percepción, de concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o grupo social” (Bordieu, 1979, pág.191), Perrenoud retoma este concepto y lo adecúa al ámbito educativo para comprender la práctica profesional, haciendo referencia a la praxis de los docentes. Llevar esto también a la ruta metodológica

Al continuar analizando mi diario identifiqué una serie de actitudes tanto mías como de mis alumnos que impedían que la clase se desarrollara en un ambiente agradable. En diferentes extractos de mi diario de clases identifiqué que tengo dificultades para delimitar con mis alumnos mi área de trabajo, mi escritorio específicamente; durante la revisión de tareas, mis alumnos, sin importar el grado que cursen tienen cierta afinidad por aquello que se encuentra en él, juegan con la grapadora, con los sellos, los lapiceros y los adornos que pueda tener en él, incluso alumnas aprovechan a hacerme trenzas mientras reviso sus tareas o las de sus compañeras.

...de nuevo, mientras revisaba sus tareas, los niños a los cuales ya le había calificado y algunos a los que aún no, estaban jugando, tocando las cosas de mi escritorio, todo aquello que esté en mi escritorio es como una invitación a tocarlo...Mientras juntaba el dinero de la última práctica, al sacar el dinero de mi mochila, accidentalmente se cayó mi cosmetiguera, una niña la levantó y la puso sobre el escritorio, otra la abrió, sacaron los labiales y quisieron jugarlos, pero otras niñas se encargaron de evitarlo y pusieron las cosas en su lugar (13/Nov/2017)⁷.

Lo citado ocurrió mientras revisaba las tareas de los muchachos, ante esto mi actitud fue la siguiente:

... les pedí que por favor intentaran respetar el reglamento, que no tengo intención de regañarlos o castigarlos pero que ellos también debían poner de su parte (13/Nov/2017).

Considero que tuve una actitud muy condescendiente, pues al principio interpretaba ese comportamiento por parte de mis alumnos como muestras de cariño, como si disfrutaran estar cerca de mí y por esa razón no me sentía capaz de alejarlos de manera tajante del escritorio, atribuía a la curiosidad el manejo constante de las cosas sobre el escritorio, pensaba también que con el transcurrir del tiempo esta actitud por parte de ellos disminuiría o cesaría, por ello la permití.

Esta manera de pensar por mi parte permitió que mis alumnos tomaran otro tipo de actitudes más fuertes que me superaron en el aula, faltas de respeto, miradas y comentarios inapropiados se hacían presentes en mi salón de clases, por parte de mis alumnos, muchos de ellos, me miraban como un igual, como si ser su maestra no representara para ellos un motivo de respeto, se burlaban durante clases y hubo un alumno que incluso hizo gestos de intentar agredirme, citaré algunos ejemplos:

⁷ Para dar formato a este documento utilicé como base el sistema de citación APA, sin embargo, la transcripción de fragmentos de mi diario de clases están, en común acuerdo con mi director de tesis, escritos bajo el siguiente formato: con sangría y en cursiva, agregando al final del mismo la fecha de redacción, esto precisamente para destacar la referencia a textos de mi diario docente.

... hoy, faltando 10 minutos para terminar la clase yo estaba explicando y Pablo, Nicolás y Geovani estaban en grandes pláticas entonces les pedí que barrieran el salón entre los tres, porque nos hace falta un intendente y nos pidieron que viéramos que los muchachos apoyaran a barrer los salones, entonces les pedí a ellos que barrieran el salón porque no me estaban poniendo atención, Geovani y Nicolás se levantaron pero Pablo no quería, se resistió un poco, pero al final se levantó a barrer, cuando va por la escoba pasa cerca de mí y hace un gesto como si me fuera a golpear con la escoba, yo estaba hablando con una niña pero lo vi y le dije «Pablo si me vuelves a faltar al respeto te voy a reportar» A lo cual no contestó, mientras estaba barriendo, movió una silla frente a mi escritorio e hizo el gesto de nuevo, como si quisiera golpearme con la silla, por lo que me molesté y le hice un reporte por faltarme al respeto y no usar adecuadamente el uniforme. Cuando Pablo me vio elaborando el reporte se molestó mucho, dejó la escoba cerca del escritorio y se fue a sentar, le dije que aún no había terminado y me contestó que como ya había hecho el reporte ya no iba a barrer...le propuse un trato, le dije que yo retiraba el reporte pero a cambio él se va a faldar en clases y me va a poner atención de lo contrario hago el reporte otra vez, él dijo que si, aunque la verdad no lo sentí muy convencido... (08/Marzo/2017).

Los días posteriores Pablo mejoró ligeramente su actitud, aunque ahora que leo mi diario y recuerdo esa escena aún me siento molesta, antes con él por tratarme así, ahora conmigo por permitirlo. Pero hay otros ejemplos que quiero citar:

...hoy reporte a un niño, Alexander, es un niño inteligente pero muy flojo y hoy me tronó los dedos a la hora que le iba a entregar su examen, lo cual me molestó mucho, le pedí que se cambiara de lugar antes de entregarle su examen y al regresar volvió a tronarme los dedos, así que ya molesta mande a traer un formato de reporte, lo reporte y lo mande con la trabajadora social (28/Feb/2017).

... me molesté mucho, estaba explicando un tema cuando uno de los niños hizo un chasquido con la boca, fue Genaro y Dorca le contesto por otro lado, les pedí que guardaran silencio y volví a retomar el tema y volvieron a hacerlo, les dije

*nuevamente (con tono de molestia) «Genaro y Dorca no hagan eso, pongan atención»
Continúe explicando y volvieron a hacerlo y entonces me molesté... (31/oct/2017).*

Muchas actitudes tolerantes de mi parte permitieron que mis alumnos sobrepasaran los límites y el respeto hacia mí, en mi afán de ser la maestra comprensiva que no los reprende o los trata mal, me veían como su igual hasta cierto sentido; pero, el problema se presenta porque no puedo mantener siempre la actitud de cordura y paciencia con ellos, al revisar y analizar mi diario descubrí que tengo ciertos episodios en los que las actitudes de mis alumnos sobrepasan los límites, y cuando ya he soportado mucho me enojo y les regaño e incluso les grito, aunque después de eso me ataca el remordimiento.

... ya desde la mañana habían estado muy inquietos, les pedía que se sentaran y hacían como que no me escuchaban, les pedía su tarea y no me la entregaban y esta fue la gota que derramo el vaso, les dije muy seria «Escúchenme bien, a mí me pagan por enseñarles, no por aguantar sus groserías, yo no soy su hermana, ni su mamá, ni su familiar para aguantar sus groserías, a mí me respetan, si les digo que se sienten se sientan, y si les digo que se callen, se callan porque yo no soy su juguete ¿quedó claro?» Y después de eso reporte a quienes estaban haciendo chasquidos con la boca. Estaba muy enojada... (31/oct/2017).

Perdí la cordura, les grité, los traté mal, considero que a pesar de que ellos me faltaran el respeto yo no debo reaccionar así, se supone que debo poseer las habilidades para lidiar con ese tipo de escenarios y no he sabido hacerlo, reaccioné ante sus actitudes de la manera menos adecuada, desarrollé *habitus* que si bien me permitieron sobrevivir a la jornada del día no resolvían los problemas en mi aula. En el marco de las situaciones que se generaban en mi salón de clases en cuestión de minutos o segundos y que me impedían reflexionar rápidamente sobre el que hacer ante estas, comencé a implementar algunos *habitus*, acciones que realizaba constantemente para sobrellevar las situaciones que acontecían en mi salón de clases.

Para llamar la atención mis alumnos identifiqué, mediante la revisión de mi diario otro *habitus*, los reprendo mientras estoy explicando y ellos están platicando o cuando un equipo está exponiendo y los demás no ponen atención, los reprendo de manera particular, les he dicho muchas veces que debemos escuchar y respetar al compañero que está participando, pero cuando la plática es constante, termino haciendo algo como lo que redactó en mi diario:

...Mientras sus compañeros exponían Ana Geidy se la pasó platicando con Claudia, varias veces le pedí que pusiera atención, hasta que me enojé y le indiqué: «Ana Geidy explica por favor que dijo tu compañera» A lo cual ella respondió «No sé» Volví a cuestionarla «¿Por qué no sabes Ana Geidy?» Se quedó callada y yo continué «No sabes porque no pones atención, porque no te importa que tus compañeros están participando y tú estás platicando y eso es una falta de respeto» (20/Sep./2017).

...Fernando estaba jugando y pisó los trabajos de sus compañeros de tercer grado que están pegados al fondo del salón, me molestó mucho que no respetara el trabajo ajeno, fui a donde estaba jugando y lo regañé, le dije «Debes respetar el trabajo de tus compañeros, por lo menos eso, ya que tú no trabajas, siéntate por favor, no quiero verte parado» (16/Nov/2017).

Me doy cuenta también que cuando empiezo a enojarme porque no hacen alguna actividad de la clase o hacen otra que no es la correspondiente y les llamo la atención, algunos alumnos me contestan y yo a su vez les respondo de la misma manera en que ellos me hablan, generalmente les digo:

«No te pregunté si quieres, dije que lo hagas»

«¿Quieres decirme algo? Dilo en español» (cuando dicen alguna grosería en su lengua materna)

En algunas ocasiones los he condicionado, esta acción es un *habitus* que comencé a emplear en mi primer o segundo año de servicio, ante la desesperación que surgía en mí por la poca

importancia que le daban a la tarea, los condicionaba a que no salían de la clase si antes no entregaban la tarea, cuando atendía las últimas horas de clases me funcionaba bastante bien, porque cumplía mi amenaza, pensaba que si no lo hacía, era motivo de burla y desacreditación de mi autoridad para mis alumnos.

Ahora, con cuatro ciclos de experiencia, he tenido algunos momentos de reflexión en el aula, la reflexión en la acción consiste en preguntarse lo que va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, la mejor táctica en ese momento de la práctica (Perrenoud, 2007). Como pequeños y fugaces momentos de lucidez o claridad cuando se presenta alguna situación reflexiono rápidamente sobre lo que he hecho anteriormente ante esa situación y como mejorar mi actuar, he intentado aplicar acciones que en lugar de ser condicionantes sean motivantes, como lo expreso en mi diario:

... casi al final de la clase noté que varios no llevaban el dictado, estaban haciendo ejercicios atrasados (que no habían realizado por estar jugando) en lugar de regañar a quienes estaban atrasados decidí dar una firma a quienes tuvieran el dictado completo, aquellos que se atrasaron se apresuraron a copiar para obtener la firma (14/Nov/2017)

Cuando reviso mi diario y analizo los diálogos con mis alumnos, vienen a mi mente muchos otros y recuerdo también que al inicio de mi servicio docente me prometí ser una buena maestra, evitando ser demasiado estricta, o que me consideraran amargada, buscaba ser comprensiva, capaz de tratar con ellos, pero con todas las situaciones registradas en mi diario me he dado cuenta de que estoy muy lejos de ser la maestra que deseo ser.

Manejo mi docencia en dos polos totalmente contrarios, soy una maestra paciente que permite que sus alumnos toques sus cosas, desafíen su autoridad y la agredan mientras intento mantener la cordura; pero cuando pierdo la cordura, cuando mi paciencia se agota y mis alumnos han sobrepasado los límites en el aula, soy una maestra histérica que si bien no los insulto si soy agresiva con ellos. No he sabido mediar entre una disciplina rigurosa y una paciencia interminable, ese es mi dilema. Siguiendo a Zabalza (2004) quien define los

dilemas como una serie de situaciones bipolares o multipolares que se presentan a los docentes en el marco de su práctica profesional y en cada una de esas situaciones el profesor debe optar o inclinarse a hacia uno de los polos aunque sea o no consciente de ello.

Considero que para que exista un ambiente adecuado en el aula debe existir una serie de acuerdos que permitan una sana convivencia y que favorezcan el proceso educativo, en los inicios de mi docencia intenté establecer una relación con mis alumnos, una relación de respeto, cariño, confianza para poder no solo alcanzar los aprendizajes esperados, sino también conocer o determinar aquellos problemas que pudieran afectar el proceso enseñanza-aprendizaje, para poder remediarlos y apoyar a mis alumnos. Lagunes (2015) argumenta que la disciplina es un mecanismo social que reduce la ambigüedad respecto a las conductas dentro de un grupo educativo, pues al determinar los límites de comportamientos correctos e incorrectos evita conflictos que se pueden presentar cuando estos no han sido suficientemente claros.

Mientras intentaba ser un una maestra paciente y que despertara confianza en sus alumnos se me dificulto establecer límites sobre lo que estaba permitido que realizaran en el aula y lo que ameritaba un castigo o una llamada de atención, no supe mediar algunas situaciones y para afrontarlas desarrollé una serie de *habitus* que me orillaron a convertirme en una docente que en realidad no deseo ser. Existe un vínculo entre la disciplina y el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela, es mediante la adquisición de dichas habilidades en los alumnos que se puede generar la disciplina dentro y fuera del salón de clases (Lagunes, 2015).

Viene a mi mente la maestra Verónica, mi maestra de segundo año de primaria, una maestra que educaba de manera muy tradicional, le daba de nalgadas a mis compañeros cuando no hacían la tarea y cuando entregamos alguna tarea que no cumplía con sus expectativas se refería a nosotros con términos despectivos e hirientes hacia nuestro intelecto.

Me asusta un poco la idea de que pueda convertirme en una maestra Verónica, que si bien nunca he golpeado a mis alumnos y jamás lo haría por supuesto, y nunca he insultado

su intelecto, si he sido agresiva con ellos y considero que no puedo determinar que alcance o efectos llega a tener en ellos las actitudes que he implementado en el aula, soy una maestra indisciplinada con alumnos indisciplinados, paciente con tintes de histeria o histérica con tintes de paciencia, he ahí el dilema que gira entorno a mi docencia, la manera de mediar entre ambas actitudes para lograr un ambiente sano en el aula. La interacción entre el docente y los alumnos genera procesos afectivos y estos a su vez, intervienen en la creación de un determinado clima social en el aula, el cual puede favorecer el aprendizaje e intervenir en el mismo (Avelar, 2015).

Siguiendo a Chung (2012) la mente requiere un movimiento psicológico de perspectiva para romper con la imagen previamente construida del maestro que ejerce una autoridad coercitiva, para ello creencias, valores, ideas alternativas, enfoques de la relación interpersonal deben ser traídos a la mente mediante historias de sí mismo. El razonamiento y la reflexión crítica de esas historias provocan una verdadera transformación de la mente.

2.5 En camino a la transformación, pero antes...

Atribuyo la dificultad para controlar los grupos que atiendo a la formación estricta que tuve, lo que siempre atrae mi atención en los alumnos y lo que menos puedo regular es la conducta. Tenía una idea del comportamiento que tanto ellos como yo debíamos tener en el aula, una imagen de lo que era un salón de clases y la relación maestro-alumno, sin embargo, al intentar reproducir la escuela tradicional que yo recibí para conseguir ese salón de clases me encontré con una serie de conflictos tanto en mi aula como en mi persona.

Determiné que esta dificultad en el control de grupo es causada por diversas situaciones que se presentan en mi aula, que podrían no ser determinantes pero influyen en esta problemática: identifiqué una serie de dificultades para favorecer el aprendizaje colaborativo entre mis alumnos, falta de habilidades para adecuar los temas que abordamos a su realidad, a su contexto, y desinterés por parte de los alumnos a las actividades que se realizan en el aula. Si la actividad no les interesa, es muy probable que se distraigan con cualquier suceso dentro o fuera del salón, “Todo lo que se puede enseñar es siempre

potencialmente posible de aprender por alguien con interés” (Gimeno, 2003, pág. 233), otra de las deficiencias que presento es la habilidad para despertar interés en mis alumnos.

Refiere Gimeno (2003) que todo alumno es un *sujeto mejorable* y debe mejorar desde donde cada uno se encuentra, es esto lo que debe condicionar las estrategias institucionales y las acciones de los profesores. Siendo el ambiente de aprendizaje un factor esencial para lograr los objetivos de la educación, comprendí que debo primero establecer un ambiente áulico donde mis alumnos puedan construir sus conocimientos, entendiendo que el ambiente de aprendizaje es el “espacio donde se desarrolla la comunicación y la interacción que posibilitan el aprendizaje...en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (SEP, 2011, pág. 21).

Durante los primeros meses de servicio me cuestionaba constantemente si lo que hacía en el aula era lo correcto, cuando trabaja en Damasco, aquella comunidad en la que mis alumnos hablaban *tseltal* y apenas comprendían lo que explicaba, atribuía el fracaso de mi clase precisamente a la lengua materna de mis alumnos que impedía que pudieran comprender lo que yo les explicaba en clase, por ello, aunque mi labor y la convivencia con mis alumnos y la comunidad era grata, anhelaba también poder ejercer en otra escuela donde pudiera desarrollar un poco mejor mi labor como docente.

Cuando tuve oportunidad me cambié a una zona urbana, específicamente a Las Margaritas, en esta escuela mis alumnos hablan castellano, los grupos son más grandes y obviamente su nivel académico es más elevado, aquí el desafío es más grande, estaba contenta, consideraba que podía implementar muchas actividades que en la escuela anterior no podía, me sentía un poco más contextualizada. Sin embargo, me di cuenta de que tenía complicaciones sino iguales a la escuela anterior, si muy similares: mis alumnos no querían abordar teoría, se mostraban aburridos, continuaban tocando las cosas de mi escritorio y algunos artículos personales, no me ponían atención, aunque no tan agresivos como mis alumnos anteriores, pero seguía sin dominar mi clase, sin tener control de grupo, y ahora se evidenciaba más, pues no tenía el justificante de la lengua materna.

Pasé de atender grupos de 28 estudiantes a trabajar hasta con 45 alumnos, en los primeros días de clases sentía que estos eran eternos y me ganaba la frustración al darme cuenta que la clase les parecía aburrida y que prestaban muy poca atención. Me di cuenta entonces de que el origen de los problemas en mi aula era yo, que no sabía cómo planear una clase que atendiera las necesidades de mis alumnos y me permitiera alcanzar los objetivos de aprendizaje, me vi en medio de una clase improvisada para poder mantener a mis alumnos dentro del salón el tiempo que correspondía a mi clase.

De manera concreta, pude identificar que el principal dilema que envuelve mi ejercicio docente, es esa dicotomía entre la educación tradicional en la que fui formada y que inconscientemente intentaba aplicar y la convicción de que ser una maestra humana y comprensiva me permitirá establecer con mis alumnos una relación que me ayudaría a trabajar con ellos en el logro de sus aprendizajes y hacer esto de manera atractiva. Esa constante entre actuar como maestra estricta o maestra comprensiva se hacía presente durante mi ejercicio docente. López (2015) menciona que el maestro tiene que estar dispuesto a cambiar de actitud y transformar su forma de pensar las cosas, una mentalidad abierta hacia la mejora es una exigencia del mismo pensamiento ante las situaciones que se presentan.

Como parte de la intención (inconsciente) de aplicar en mi aula la educación tradicional, comencé a implementar una serie de *habitus* (inconscientemente también) que de alguna manera me ayudaban con esa tarea: gritarles, reprenderlos, llamarlos para que entren al salón, castigarlos e incluso enfrentarlos, como una lucha campal por el poder de la clase, en contrapeso a estas acciones, permito que toquen mis objetos personales, que jueguen con los objetos de mi escritorio e incluso que intenten agredirme.

Pero, al analizar mi diario de clases me doy cuenta de que soy yo quien propicia el desorden en el grupo, muchas veces por tomar actitudes inapropiadas para mi papel como docente y otras por no diseñar actividades lo suficientemente interesantes para que mis alumnos se mantengan ocupados o entretenidos trabajando en ellas. Ahora que estaba en una escuela donde la lengua materna de mis alumnos no era un justificante pude entender que el verdadero origen de los problemas en mi aula, ese desorden presente en mi salón de clases

tenía un origen, era la deficiencia que tenía para preparar las clases para ellos. Empecé entonces un camino para buscar información que me brindara el fundamento para poder construir secuencias didácticas aplicables en mi clase.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Ruta metodológica: *La educación es uno de los pilares más importantes de una humanidad, esta garantiza la preparación de los sujetos que se incorporan de manera activa a la sociedad y propician su desarrollo. El trabajo educativo es un proceso complejo que involucra una serie de aspectos personales y sociales, a lo largo del tiempo la humanidad ha buscado, a través de investigaciones hacer este proceso más efectivo y acorde a las necesidades sociales, lo que ha llevado a una serie de modificaciones periódicas a los elementos educativos.*

A pesar de los esfuerzos invertidos en la encomienda de mejorar la educación, los resultados a la fecha no han sido los esperados, ante esto, se ha argumentado que el proceso de investigación está muy lejos de ser adecuado para una actividad relacionada con la interacción humana y el desarrollo del sujeto, esto ha comenzado a tener eco en los espacios educativos, presentando propuestas que intentan resolver esa problemática que podríamos nombrar como el talón de Aquiles educativo.

Este capítulo describe la metodología empleada durante esta investigación, la cual está caracterizada por permitir al docente desempeñar un doble rol en el aula: docente e investigador, empleando como principal fuente de información los escritos y narrativas obtenidas a partir de las vivencias presentes en un salón de clases. Estos escritos son el punto de partida para realizar un autoanálisis, un proceso en el que el docente pasa de ser investigador a ser objeto de estudio al mismo tiempo.

En este apartado se detalla el camino recorrido para convertir los escritos del investigador en información estructurada, tomada como base para realizar no solo la investigación sino también el diseño de la intervención para tratar las dificultades detectadas en su aula, dicho proceso se llevó a cabo mediante el análisis de los escritos y la identificación de categorías y relaciones predominantes en el aula que permitieron describir las características del ejercicio docente, así como las causas y consecuencias del mismo. Una vez construida una imagen general del ejercicio docente, la fusión con la narrativa autobiografía permitió al investigador detectar y desenterrar de raíz aquellos conflictos

presentes inconscientemente en su diario actuar y construir un proceso educativo diferente, más consciente, más reflexivo.

Parecerá tal vez absurdo el hecho de construir una investigación a través de escritos, narrativas y vivencias, sobre todo aún, realizar una investigación partiendo de la historia de vida de un sujeto, de hecho se visualiza un debate sobre opiniones encontradas respecto a esta metodología y su aplicación para la investigación en educación. Pero es precisamente debido a sus características que este paradigma ha tomado popularidad en varios países, ofreciendo la oportunidad de mejorar el trabajo del profesorado.

A pesar de la evidencia actual, hay quienes argumentan que esta metodología carece de fundamento para ser considerada ciencia, esto debido a los datos subjetivos con los que trabaja, pero, pensar en educación y en la investigación educativa es pensar en las personas, en su entorno y antecedentes, es considerar un aporte a las ciencias sociales, por lo tanto, una metodología cuantitativa es inapropiada ante una investigación con esas características.

3.1 Revisión de investigaciones afines al uso de la narrativa

Esta es una recopilación de trabajos de investigación educativa tomando como punto de partida y parte del proceso en algunas, el empleo de narrativas y procesos reflexivos por parte del educador, quien a la vez es el investigador, estos documentos presentan diferentes metodologías aplicadas para procesar la información recabada por documentos escritos, son estas un extracto de lo que realmente ocurre en las aulas a nivel internacional, nacional y local, investigaciones realizadas dentro de las aulas y escuelas.

Para acceder a estas investigaciones se consultó en primer instancia, a nivel internacional, investigaciones educativas realizadas en las universidades de Atlanta, Arizona y Columbia relacionadas con el proceso reflexivo, dichos documentos se tradujeron para su lectura y elaboración de una síntesis que presenta los puntos más relevantes de ellas. Las investigaciones nacionales se consultaron en el repositorio *Gregorio Torres Quintero* de

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), estas también fueron analizadas minuciosamente para seleccionar aquellas que se relacionaran con la problemática a abordar en esta investigación. Finalmente, para la literatura local y ante la ausencia de documentos de grado de la MEB en la biblioteca de la UPN 071 *José Vasconcelos*, relacionados con la problemática a trabajar, se analizaron diferentes investigaciones que presentaron la metodología de trabajo de la MEB. Presentar un serie de documentos que otorguen sustento a esta investigación no solo a nivel local, sino también nacional e internacional, es el objetivo de este apartado.

3.1.1. A nivel internacional

Streff, B. (2016). *A Public Education: The Lived Experiences of One Educator*. Thesis for Degree Doctor of philosophy. Arizona State University.

Streff, B. (2016). *Una educación pública: Las experiencias vividas de un educador*. Tesis para el grado de Doctor en filosofía. Universidad del estado de Arizona

Un escrito autoetnográfico visual y narrativo en el que están plasmadas las experiencias del autor desde el preescolar hasta el doctorado, considerando tres ejes principales en el ámbito educativo: identidad, poder y pedagogía. A través del análisis y codificación de datos visuales y narrativas, el autor parte de tres preguntas de investigación que le permitieron explorar críticamente problemas sociales, valores y dilemas experimentados durante su ejercicio docente: ¿Qué revelan mis experiencias educativas sobre mi identidad como estudiante docente e investigador? ¿Qué revelan mis experiencias educativas sobre las relaciones de poder en la educación y la sociedad? ¿Qué revelan mis experiencias educativas sobre la pedagogía? El investigador redacta sus experiencias educativas en primera persona para crear una especie de collage sobre su interpretación del mundo, tomando en cuenta los diferentes roles de estudiante, docente e investigador del autor que se influyen e impactan entre sí, este realiza un análisis que le permitió desarrollar una visión personal de la pedagogía de propósito, empoderada y transformadora.

Este autor emplea una combinación de recopilación de datos, estratificación narrativa y temática de análisis. Recopiló y creó datos narrativos, textuales y visuales de sus experiencias educativas, para realizar sus narraciones, empleó también un método denominado introspección sociológica sistémica, examinando sus sentimientos y pensamientos actuales para crear textos ricos y emotivos, que combinó con datos textuales que incluyeron: diarios de trabajo escolar, manuales de capacitación, artefactos estudiantiles, informes, entre otros. Posteriormente organizó y administró los datos mediante codificación temática, catalogando primero su identidad cronológica: estudiante, docente, investigador para después examinar las viñetas narrativas e identificar temas comunes, creando códigos temáticos hasta refinar los datos y generar un mapeo que permitió establecer las relaciones entre categorías que diera respuestas a la preguntas planteadas en un principio. La presentación en capas visuales y narrativas se empleó para favorecer el análisis de las experiencias vividas por el autor.

Este documento presenta una metodología apropiada para abordar narrativas y documentos escritos en la investigación docente. El autor emplea un método analítico de textos e imágenes que le permitieron transformar la visión de sí mismo como docente, empleando diferentes fuentes de recolección de información como fotos y viñetas narrativas que usó como rompecabezas para generar una imagen general de la percepción de sí mismo y sus experiencias docentes, a través del análisis y reflexión de estos textos el autor identifica categorías y códigos que convierte en mapas mentales que le sirven como herramientas para facilitar la comprensión de lo que ocurre en su experiencia docente, convirtiéndola así en un docencia empoderada y reflexiva. Retomar esta metodología brindará las bases para la generación de categorías y relaciones en la investigación aquí presentada, para conseguir así uno de los propósitos de la misma, fomentar el ejercicio de una docencia reflexiva y consciente.

Diamond, P. (1993). *Writing To Reclaim Self: The Use of Narrative in Teacher Education*. Atlanta, GA

Diamond, P. (1993). *Escribir para recuperar el yo: El uso de la narrativa en la formación docente*. Atlanta, GA

En este documento el autor describe el empleo de la escritura, lectura y la creación e interpretación de textos como parte de la formación docente, la auto-investigación, considerando que la narración es tanto el fenómeno como el método. El empleo de la etnografía para recuperar el aspecto personal de la investigación docente que generalmente ha sido marginado por considerarse fuera de lugar o inferior, al considerar este aspecto se recupera la voz del docente y permite realizar una reflexividad profunda de lo que acontece en su profesión. El investigador describe que hay una serie de impedimentos al escribir en primera persona, ya que generalmente se escribe pensando en las personas que leerán ese escrito y se omiten o acotan algunos aspectos que pueden ser importantes, perdiéndose así la originalidad del escrito, pero no se trata solamente de escribir en primera persona, al escribir hay una serie de voces que determinan esa escritura, de tal manera que hay un yo docente, un yo investigador e incluso otro yo, cuyas voces desean ser escuchadas y plasmadas, por lo que es importante tejer los significados de esas voces en un discurso, sin distorsionarlas o destruirlas.

El autor menciona que al escribir debe haber dos tipos de distanciamiento, primero analizar la experiencia desde perspectivas personales y para después reflexionar esos escritos desde una tercera persona, en un sentido más amplio en contextos menos personales. Las narrativas nos permiten hacernos conscientes de los lentes que podemos utilizar para analizar nuestras experiencias. Es importante considerar también, que al escribir se crea un yo que de no escribir no existiría y el yo que leerá ese texto más adelante, es un yo diferente al que escribe, de manera que se genera un proceso de cambio o progreso en el escritor.

El investigador describe en este escrito la importancia de redactar en primera persona las narrativas, ya que esto permite una reflexión profunda y como consecuencia una reconstrucción de la práctica profesional. Al escribir en tercera persona, se redacta pensando

en las personas que podrían leer el escrito y deja de ser un trabajo que propicie la reflexión del investigador, por ello, la referencia que ofrece este autor respecto a la escritura en primera persona en trabajos de investigación docente permite fundamentar el formato de esta investigación que tiene como uno de sus principales propósitos propiciar en el docente la reflexión y análisis de su práctica docente para transformarla.

Furman, C. (2014). *Reflective Teacher Narratives: The Merging of Practical Wisdom, Narrative, and Teaching*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Columbia University.

Furman, C. (2014). *Narrativas Reflexivas del maestro: La fusión de la sabiduría práctica, la narrativa y la enseñanza*. Tesis de grado Doctor en Filosofía. Universidad de Columbia.

Bajo la pregunta: ¿Cómo promovemos el desarrollo del maestro?, el autor busca demostrar que la investigación narrativa favorece lo que él llama sabiduría práctica y como esta favorece una buena vida en el profesor y en su ejercicio, el autor retoma las narrativas reflectantes (reflexivas) como fuentes de información para la investigación y describe las características de un texto para ser considerado una narrativa: el autor explica que las narrativas se crean cuando se vinculan eventos en un orden significativo, no cronológico y esta tiene una trama, una situación en particular, así como también debe tener personajes y una repetición de elementos clave. Las narrativas permiten ordenar las situaciones problemáticas detectadas en el aula y empezar a solucionarlas.

El investigador narra la manera en que una autora se coló en su aula y le permitió transformarla en un espacio de paz y convivencia. RTN (Narrativas Reflexivas de Maestros), definidas por el escritor como textos reflexivos de los maestros de situaciones específicas, este aclara que no se refieren a un término creado, sino que otros autores ya se habían referido a ellas bajo nombres similares, el autor revela que escribía sobre una situación problemática en su aula, la analizaba y escribía, investigaba sobre el problema y escribía nuevamente y ese proceso le permitió hacerse consciente de diferentes aspectos en su aula y transformarlos.

Finalmente el escritor aclara que la investigación a partir de narrativas no ofrece conclusiones, sino interpretaciones de las experiencias registradas.

El autor revela en este trabajo la importancia que tiene para el investigador docente las narrativas de situaciones problemáticas que tienen lugar en su aula, escribir sobre ellas es el primer paso para solucionarlos, al describir las características de las narrativas, el autor da la pauta para la elaboración de diarios de clases, que dejan de ser simples escritos sin sentido para convertirse en documentos que propician la reflexión en el docente y son el punto de partida para comprender y dar solución a dichos problemas, propiciando así en los docentes, lo que el autor llama “sabiduría práctica”.

Chung, W. (2012) *Banning Corporal Punishment in Taiwan: A Narrative Exploration of Teacher Change and Critical Examination of the Legal Ban*. Thesis for Degree Doctor of Philosophy. Arizona State University.

Chung, W. (2012) Prohibir el castigo corporal en Taiwan: Una exploración narrativa el cambio de docentes y el examen crítico de la prohibición legal. Tesis de grado Doctor en filosofía. Universidad del estado de Arizona.

Está es una investigación sobre los efectos que tuvo en los docentes de nivel secundaria y preparatoria la prohibición del castigo corporal en los diferentes centros educativos de Taiwan, un viaje a través de las diferentes concepciones que poseían los docentes sobre empleo el de castigos corporales para imponer la disciplina en clase, y la manera en que esta prohibición obligó a algunos a cambiar su concepción sobre la enseñanza y las formas de trabajar y propiciar la disciplina en el aula. En este proceso de transformación el investigador hace una clasificación de los docentes, tomando en cuenta las dificultades que presentaron para apegarse a la nueva ley, identificando así docentes: resistentes (aquellos que se apegaban a la ley por temor a ser despedidos o señalados, pero que seguían considerando el castigo como parte esencial para ejercer la disciplina en clase), transformadores (aquellos que iniciaron ejerciendo el castigo corporal pero que a través de talleres, terminaron desechando este tipo de ejercicio) heraldos (refiriéndose a docentes que desde un principio estuvieron en

desacuerdo con el castigo corporal, por lo que la ley les permitió justificar el desarrollo de actividades en el aula sin el empleo del castigo) y adaptadores (maestros con experiencia que poseían buena relación con sus alumnos, a quienes la ley no les afectó ya que habían desarrollado diferentes formas de ejercer disciplina en el aula, aunque no negaban el empleo de ella en algún momento).

Mediante el empleo de la entrevista como fuente principal de obtención de datos, el investigador invita al docente a analizar los efectos que el empleo de castigo corporal tiene en su práctica profesional, particularmente en la relación con sus alumnos, un análisis profundo que los evoca a reflexionar sobre la concepción construida sobre la educación y su aplicación, y como la prohibición del castigo corporal ejercido hasta el momento los obliga a transformar su docencia y desarrollar esta sin el empleo de motivadores extrínsecos. Además de la entrevista, el investigador emplea la observación no participante y la recopilación de documentos que le permitieron triangular los efectos que la prohibición del castigo corporal tuvo no solo en el ejercicio docente, sino también en su forma de ver la relación con su profesión, alumnos, colegas y familiares. El análisis de la forma en que la asistencia a talleres de disciplina positiva, permitió en los docentes considerar la autodeterminación para mejorar su práctica y la relación con sus alumnos. Elaboró y comparó tablas sobre la manera en que el castigo corporal disminuía en algunos centros educativos, pero la agresión verbal crecía en los mismos.

En esta investigación resulta trascendental la concepción que los docentes poseen sobre el tema del castigo corporal, y como lo consideran indispensable para ejercer la disciplina en el aula. La prohibición del castigo los obliga a analizar su relación con los alumnos y darse cuenta que fueron alumnos golpeados que golpean a sus alumnos, reproduciendo la educación que recibieron, sin reflexionar sobre ello hasta el momento de la prohibición de este. Al sentirse desprotegidos y sin herramientas para ejercer la disciplina, a través del autoanálisis se dan cuenta que pueden ejercer la disciplina positivamente y tener una relación empática con sus alumnos sin tener que recurrir a golpes, aunque deban implementar diferentes acciones para impulsar a los alumnos a trabajar positivamente en

clase. Esa prohibición obliga de alguna manera a los docentes a autoanalizarse y transformar su concepción sobre la educación, sobre su práctica y la relación con sus alumnos.

3.1.2 A nivel nacional

García, G. (2013) Planeación y gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar en telesecundaria. Tesis de Maestría: Maestría en Educación Básica. México DF.

La intención de esta investigación fue desarrollar un curso-taller que permitiera a los docentes de telesecundaria reflexionar sobre su práctica cotidiana y esta a su vez les permitiera fomentar el desarrollo de competencias para generar ambientes de aprendizaje diversificados que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a sus necesidades. Como herramienta para un obtener un diagnóstico el investigador aplicó un cuestionario a los docentes que le permitió identificar el dominio que poseen sobre los conocimientos básicos en su ejercicio docente, a través del taller los docentes reflexionaron sobre esos conocimientos e identificaron sus debilidades para mejorarlas y mejorar su práctica docente.

El investigador grabó y analizó sesiones de trabajo y aplicó un cuestionario diagnóstico a los docentes sobre los recursos que emplean en el proceso enseñanza – aprendizaje para identificar la manera en que desarrolla su quehacer docente, así como algunos elementos que debe dominar, con la finalidad de que los docentes se hagan conscientes del dominio que poseen de esos elementos y como los aplican para gestionar y planear su clase. Después de esto aplicó un taller de cinco sesiones en donde los docentes reflexionarían sobre su práctica, identificar sus desaciertos y mejorarlos, después del taller aplicó una entrevista a algunos alumnos para identificar su sentir con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje de su escuela, finalmente, identificó que aquellos docentes que participaron más activamente en el taller tuvieron mejores resultado en la prueba *Enlace*, comparada con la prueba anterior a la propuesta de intervención, el autor concluye que no cualquier propuesta de intervención puede cambiar transformar totalmente una práctica, pero los espacios reflexivos entre docentes si propician este hecho.

En esta investigación se retoma la manera en que las reflexiones que hacen los docentes sobre los elementos teóricos que dominan y que deben estar presentes en sus aulas al momento de planear y crear ambientes que propicien el aprendizaje de sus alumnos, todo esto permite que el docente se perciba de una manera objetiva e identifique sus debilidades en el aula y pueda mejorarlas, sino de manera autónoma, tal vez con ayuda externa, de otros compañeros o de actividades como los talleres que propone el autor, aunque hacerse conscientes de nuestras debilidades es apenas el principio de un proceso cíclico de reflexión y transformación.

Pérez, M. (2015) *Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos de primer grado de secundaria de la asignatura tecnología*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México, D.F.

El objetivo de esta investigación fue identificar elementos que propicien aprendizajes significativos en los alumnos bajo el diseño de estrategias didácticas que consideran los estilos de aprendizaje de los mismos. Para lograr este propósito el investigador aplicó cuestionarios y desarrolló en el aula tres diferentes actividades para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos (auditivos, visuales, kinestésicos) e identificar cual propiciaba el interés y la apropiación de conocimientos en los estudiantes, identificando que estos se inclinaban por las actividades kinestésicas y visuales. Tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes, diseñó secuencias con estrategias didácticas y actividades que incluían los tres tipos de estilos de aprendizaje, evaluando los productos a través de una rúbrica considerando los siguientes aspectos: procedimental, actitudinal y cognitivo. A los alumnos les gustaron las actividades desarrolladas, pero a la vez dijeron que les gustaba el método tradicional que aplicaba su maestra, lo que generó confusión.

La investigación la realizó una maestra de secundaria que imparte la tecnología Confección del vestido e industria textil de manera interina, esto al darse cuenta de que los alumnos no encuentran relación entre lo que aprenden en la escuela y las habilidades que deben dominar fuera de ella, llegando a considerar que la tecnología que cursan en la escuela es aburrida. Para resolver esta problemática, el investigador diseñó una entrevista que aplicó

a los docentes de tecnología para determinar el modelo de enseñanza que aplican en sus aulas, posteriormente diseñó una serie de secuencias didácticas considerando los estilos de aprendizaje detectados previamente, el investigador identificó que los alumnos se mostraron dispuestos a participar en el proyecto pero que al finalizar mencionaron estar de acuerdo con el modelo de enseñanza de su docente, aunque este no favorezca la participación del alumno en el proceso, el autor también identificó apatía por parte de los docente frente a grupo para modificar su estilo de enseñanza.

Esta investigación es importante y se toma como punto de partida, primero por qué es una investigación desarrollada en una materia tecnológica, al igual que la investigación construida en este documento, aunque el énfasis es diferente, la problemática es similar a la investigación. Segundo, es importante considerar también la propuesta de intervención que el investigador propone, identificar estilos de aprendizaje y diseñar estrategias didácticas de acuerdo a ellos, para garantizar el interés de los alumnos en este tipo de materias que muchas veces se presentan ante los alumnos con contenidos paralelos a los que necesitan para desarrollarse adecuadamente en su vida cotidiana.

Lagunes, M. (2015) *Taller de entrenamiento de habilidades sociales para los alumnos de la escuela secundaria “Don Melchor Ocampo” de la delegación Venustiano Carranza del D.F., para disminuir la falta de disciplina escolar entre los alumnos.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México D.F.

Este documento presenta la propuesta para resolver el problema de disciplina que presentan los alumnos de la escuela secundaria tanto dentro como fuera de las aulas, marcadas por conductas violentas hacia sus compañeros y profesores. Falta de interés por los estudios y carencia de valores éticos, son algunas de las características que presentan estos estudiantes, que a su vez están marcados en dos grandes grupos, los ganadores, que son quienes logran integrarse a la escuela y tienen un buen rendimiento académico y los perdedores, quienes presentan fracaso escolar y no se sienten parte del proceso educativo, los alumnos en esta institución arreglan sus diferencias con golpes, insultos y agresiones, lo que dificulta la eficiencia en las clases, ya que muchos maestros se ven obligados a resolver este tipo de

problemas durante su clase. Considerando que según las reformas educativas actuales el alumno es considerado como un ser que tiene una historia que afecta su conducta y su manera de relacionarse, la intención del autor es realizar una investigación descriptiva que analice los argumentos centrales del entrenamiento de habilidades sociales para elaborar una propuesta que permita eliminar la falta de disciplina entre los alumnos.

Este trabajo se construyó a través de una investigación descriptiva de orden cuantitativo aplicando una escala gradual de *Likert* a 37 alumnos de tercer grado, sobre el ambiente de convivencia en el aula, límites y reglas, así como su sentir sobre determinadas situaciones. El investigador identificó de acuerdo al instrumento que en el aula se propician situaciones de insultos y burlas, así como a reconocerse entre compañeros a través de apodosos y groserías a sus compañeros, que a menudo interrumpen la clase para decir groserías o chistes. Para tratar esta situación el investigador diseñó un taller de entrenamiento de habilidades sociales con intención de propiciar en los alumnos la socialización y convivencia, promoviendo habilidades que permitan disminuir la falta de disciplina en la escuela, el cual está estructurado por cuatro módulos de diez horas cada uno, finalmente para determinar si el taller tuvo el efecto deseado propuso aplicar un cuestionario y realizar un seguimiento mediante observación y el registro de bitácoras.

Esta investigación brinda una base teórica que se retoma para la presente investigación, ya que está centrada en la disciplina de los alumnos y la mejora de las relaciones entre estudiantes y de estos con los docentes para optimizar así el tiempo de clases, es importante como propone desarrollar habilidades sociales en los alumnos, que les permitan relacionarse adecuadamente y mejorar el clima de su clase y escuela y a la vez mejorar su rendimiento académico, rompiendo la barrera entre los perdedores y los ganadores, ofreciendo a todos las mismas oportunidades a pesar de tener historias distintas que puedan repercutir o afectar sus relaciones personales y con la escuela.

Avelar, D. (2015) *El desarrollo para la convivencia como eje central del diseño curricular para generar climas armónicos de aprendizaje en las aulas de educación secundaria del D.F.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México D.F.

Este es un estudio descriptivo realizado a partir del empleo de encuestas basadas en una escala de *Lickert* aplicada a 15 docentes de una secundaria técnica para conocer la prioridad que estos dan a la convivencia escolar como eje central para generar ambientes de aprendizaje, la información fue complementada con encuestas aplicadas a una muestra de 15 alumnos ya que ambos actores son importantes en este proceso. Los resultados obtenidos indicaron que los tanto los alumnos como los docentes consideran necesario generar un ambiente armónico de aprendizaje y que este a la vez favorecerá el aprendizaje de los alumnos y desempeño de los docentes, los cuales mostraron disposición para trabajar en la propuesta del investigador, que fue un taller para mantener una convivencia sana en las aulas, entre docentes y alumnos, tomando como base los lineamientos del plan de estudios 2011, que refieren en el tercer principio pedagógico la creación de ambientes de aprendizaje y como cuarta prioridad en la ruta de mejora la convivencia escolar.

El investigador diseñó un taller para los docentes conformado por cuatro módulos, cada módulo integrado por diez sesiones de 50 minutos cada una, el cual cursarían los docentes de segundo grado que estuvieran interesados y tuvieran disponibilidad de horario. La propuesta del investigador fue realizar los tres primeros módulos en la primera semana de inducción de profesores frente a grupo, la cual inició en la segunda semana de agosto, y el último módulo en la primera quincena de septiembre en contra turno, con la participación de los docentes en este taller estos tendrían mejores conocimientos y habilidades que aplicarían para la creación de ambientes de aprendizaje y convivencia escolar.

La intención del autor es hacer consciente al docente y al alumno de la importancia de la convivencia para generar ambientes que propicien el aprendizaje en el aula. Esta investigación proporciona lineamientos para que los docentes desarrollen habilidades que les permitan centrar la convivencia para la construcción de ambientes de aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Es importante retomar en esta investigación el papel central y la

responsabilidad que el autor le da tanto al alumno como al docente en la construcción de ambientes áulicos apropiados, y la manera en que emplea un taller para concientizar al docente de la necesidad de tomar en cuenta al alumno en todo el proceso educativo y a la vez dotarlo de habilidades para alcanzar dicho objetivo.

Ramírez, E. (2016) *Creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas en segundo grado de educación secundaria especificando el uso del edificio escolar en el estado de México*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México, D.F.

Tomando en cuenta que las dificultades que los alumnos de la secundaria presentan para alcanzar los aprendizajes esperados en el área de ciencias, el investigador determina que esto ocurre en gran medida debido a la técnica expositiva que los docentes emplean para enseñar esta materia, ignorando así los conocimientos y experiencias previas de los alumnos. El investigador realiza un análisis de tipo descriptivo y presenta como propuesta un curso-taller denominado: *Desarrollo de competencias de enseñanza a través de la creación de ambientes de aula*

Este es un trabajo de investigación de corte cuantitativo, realizando conteo de los resultados obtenidos de la encuesta de tipo escala de *Likert* aplicada a ocho docentes de segundo grado que imparten la materia de ciencias, y a 197 alumnos para complementar la información, el investigador concluyó después de aplicar la encuesta que los alumnos consideran que solo algunas veces los docentes de ciencias consideran sus conocimientos previos o experiencia en sus clases, que los docentes no fomentan la integración de los alumnos en sus aulas y no explican claramente los temas que abordan en clases, no se propicia la curiosidad y no se toman en cuenta las características del grupo y el contexto para planear la clase.

De acuerdo a los datos obtenidos, el investigador propone la creación de un diplomado: *Creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas especificando el caso del edificio escolar* cuya intención es proporcionar a los docentes los elementos necesarios para diseñar ambientes de aprendizaje teniendo como

herramienta básica el edificio escolar. La propuesta está constituida por cuatro módulos con 50 horas cada uno, el cual será evaluado con portafolios, lista de cotejos, entre otros.

Esta investigación proporciona un enfoque importante sobre la opinión de los alumnos con respecto al ejercicio de sus docentes, les brinda la oportunidad de externar su sentir frente a las prácticas de sus maestros y el grado en que estos los hacen partícipes de su aprendizaje y favorecen el interés y motivación en ellos, es relevante el lugar que dan a los comentarios de los estudiantes para construir la investigación y la propuesta de intervención. Aspectos importantes a retomar en esta investigación son el impacto que las prácticas educativas tienen en los estudiantes, la manera en que los alumnos perciben la didáctica de sus maestros y como ello propicia o no el interés de los mismos. Los resultados de esta investigación proporcionan una guía para considerar la propuesta de intervención a realizar en la investigación presente.

3.1.3 A nivel local

Pola, L. (2019) *Práctica reflexiva: Una dosis de metamorfosis en mi proceso de adquisición del conocimiento en mi educación, formación y transformación docente*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Bajo el acompañamiento del Dr. Orel Salinas Robles la autora detalla en esta investigación el camino que recorrió para transformar su práctica docente, narrando que inició el posgrado buscando una solución las problemáticas que encontraba en sus alumnos y que en el trayecto se percató de que no eran sus alumnos quienes demandaban una solución a sus dificultades educativas, lo que le hizo girar el enfoque hacia su persona y su práctica docente. Empleando la observación como medio de recopilación de datos y como instrumentos la videograbación y el diario de clases, la investigadora compiló una serie de información que posteriormente comparó y sistematizó para reconocer las dificultades presentes en su aula.

La autora describe que a través de la narrativa que realizó sobre su formación académica y personal mediante un ejercicio retrospectivo y del análisis de los eventos

registrados en su diario de clases pudo determinar que su labor como docente estaba cimentada en actitudes impositivas y rigurosas, sin considerar la participación activa de los alumnos, lo que le impedía alcanzar los resultados esperados con ellos. Ante esta perspectiva la investigadora diseña una serie de actividades, la cuales parten del análisis exhaustivo de las situaciones registradas en su aula, basadas estas en la reflexión y considerando la participación de los alumnos.

La transformación en su forma de mirar y percibir la enseñanza le permite al docente rediseñar y modificar las técnicas y estrategias que implementa en su aula, lo que trae consigo una serie de modificaciones tanto en su práctica como en la relación con sus alumnos, el resultado es una serie de actividades contextualizadas (Conflictos y soluciones, El viaje es más divertido si sabes a dónde vas, Lazos que nos unen: compartimos un legado histórico y La sociedad la hacemos todos y todas) que permitieron al docente alcanzar los objetivos de aprendizaje con sus alumnos en un ambiente de trabajo colaborativo y sano, lo que se observa en la apropiación de los contenidos por parte de sus alumnos y que la docente describe en su propio diario para evaluar el impacto que las actividades rediseñadas tiene en sus alumnos.

La propiedad a retomar en esta investigación es la transformación que la docente lleva a cabo de su ejercicio profesional desde su interior y que aterriza en la relación con sus estudiantes mediante el diseño de actividades que no solo sirven para que estos se apropien de los contenidos académicos sino que ella misma emplea para renovar y mejorar constantemente su ejercicio docente, otra característica que no puede pasar desapercibida es el empleo del diario de clases como su principal herramienta, incluso para la evaluación, ya que en él describe la reacción de sus alumnos al aplicar sus actividades, lo que le permite percibir la mejoría en la relación con sus alumnos y como consecuencia, de su clase.

Sántiz, E. (2018) *La creatividad docente: un factor para desarrollar la lectura*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Partiendo de la reflexión de los hechos narrados en su diario de clases, el investigador identifica el problema que predomina en su ejercicio docente, vinculado sus experiencias

pasadas y su formación académica con su práctica profesional. El autor se describe y percibe principalmente a través de diarios, escritos autobiográficos, fotografías y videograbaciones, la información obtenida a través de estos recursos que le permiten mirarse con otro lente y autoanalizarse, identificando que su práctica estaba plagada de actitudes que no deseaba se presentaran en su aula, lo que le llevo a plantearse preguntas que dan origen a esta investigación, dirigida por la Dra. Margoth Macías Saldaña.

Mediante el análisis e interpretación de la información recabada por el investigador a través de diferentes instrumentos, este descubre que su ejercicio docente es un replica (inconsciente) de la escuela que la formó, la cual estaba caracterizada por la nula participación del alumno en el proceso educativo, lo que la llevó a reflexionar sobre su actuar, evocando a la vez sus experiencias como estudiante, para identificar la fuente de sus conflictos y diseñar un proceso que le permitiera renovar su práctica profesional.

Con el propósito de favorecer la lectura creativa en los alumnos, el autor diseña una serie de secuencias didácticas que le permiten dar solución a la problemática detectada, estas están conformadas por una serie de actividades (creación de la biblioteca, cintillas de colores con nombres propios, elaborar el libro cartonero de plantas medicinales, a leer, imaginar y escribir y la lectura en el contexto social) con propósitos específicos para alcanzar el principal. Para evaluar el impacto de estas actividades, el investigador diseñó un instrumento donde registró observaciones, considerando una evaluación objetiva (participaciones y tareas) y una subjetiva (sobre el disfrute de sus alumnos hacia la lectura) al concluir estas actividades, el investigador se percata de la mejora presentada en sus alumnos y en su propia persona, de pronto se encuentra ejerciendo una docencia armónica, responsable y consciente.

En esta investigación es importante considerar la importancia que tiene vincular las experiencias pasadas del investigador con la práctica actual para poder entenderla y someterla a ese proceso de transformación que se hace necesario para resolver las problemáticas presentes en el aula, esto a su vez, trae consigo un análisis propio que permite transformar no solo la práctica docente, sino al docente mismo en su dimensión personal.

López, M. (2015) *El diálogo como estrategia didáctica para el desarrollo de la práctica docente*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Asesorado por el Dr. Emiliano Leovigildo Hernández López, para la elaboración de este documento, el investigador narra una serie de situaciones que tuvieron lugar en su aula con respecto a alumnos que presentaban una situación específica y demandaban atención especial, la solución que este dio ante dichas situaciones y el impacto que estas acciones tuvieron en la vida de sus alumnos. Es así como redacta que al cambiarse de centro de trabajo se encuentra con nuevos retos y la búsqueda de estrategias para resolverlos, hasta que cae en una rutina, comienza a sentirse insatisfecho y a cuestionar si su actuar como docente es correcto.

Con intención de transformar su práctica en un proceso reflexivo, el investigador recurrió a una serie de técnicas de intervención para desarrollar esta investigación cualitativa: la observación, entrevistas, viñeta narrativa, videograbación, diarios de clase y testimonio real, priorizando así el dialogo tanto con sus alumnos como con los padres de familia. Con la información recabada con dichos instrumentos el investigador construye categorías y subcategorías de elementos presentes en su ejercicio docente que analiza posteriormente para dar respuesta a las interrogantes de su investigación.

La información recabada mediante descripciones de videograbaciones, viñetas narrativas y diario de clases, fue empleada por el docente para elaborar tablas en las cuales narraba situaciones sobre sus alumnos y su desempeño académico y la interpretación que daba a estos hechos, además de ello, el investigador se percata de que debe ligar su ejercicio docente a las situaciones que describe en su bitácora, por lo que desarrolla en primera instancia una observación descriptiva, para posteriormente realizar una observación focalizada y finalmente una observación selectiva centrándose en las características de su ejercicio docente, todo ello es registrado en tablas que el autor diseñó para concentrar e interpretar dicha información, de este proceso el autor identificó tres principales categorías que predominan en su actuar docente: Actitud docente, Diálogo docente y Estrategias docentes.

La identificación y esquematización de las categorías y subcategorías favoreció el proceso reflexivo en el investigador y el diseño de estrategias de intervención para atender las necesidades de su aula. La metodología de esta investigación es considerada para retomarse en la investigación presente, ya que permite obtener categorías a partir de la información recabada en diferentes instrumentos y desde diferentes perspectivas, lo que permitiría construir una investigación metodológicamente sólida partiendo del estudio de documentos escritos.

Hidalgo, E. (2014) *Mi actuar y experiencia docente dentro de la institución preescolar Bernad Shaw*. Tesina de especialización. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Esta es una tesina, en donde la investigadora, bajo la dirección del Maestro Franklin Javier López, hace un análisis sobre su práctica como docente en preescolar y describe las dificultades que tiene para lograr que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados, identificando que las estrategias que intenta aplicar en el aula no son impactantes para sus alumnos y que muchas veces se pierde en el desarrollo de la clase, lo que genera confusión en sus alumnos. Echando mano de su diario de clases y la reflexión sobre sus experiencias, la investigadora desarrolla una propuesta de intervención que le permite analizar su práctica y resolver los problemas detectados en el proceso de construcción de conocimientos, desde una postura crítica y reflexiva.

A través de investigación cualitativa en la rama de investigación-acción y parte etnográfica, el autor emplea diferentes instrumentos para la recolección de datos. La primera fuente de información aplicada es la observación participante, la cual realiza la directora de la institución donde labora, identificando las actividades centrales y el actuar del docente ante las situaciones presentadas en su aula; como segunda fuente, emplea una entrevista aplicada por una persona ajena a la institución a dos de sus alumnos elegidos al azar, para identificar el ambiente de la clase, a partir de lo cual determina que los alumnos consideran que las actividades de la clase son atractivas pero el nivel de dificultad es bajo, lo que genera poco interés en los alumnos.

El autor describe que mediante esta investigación identificó carencias en su ejercicio docente para manejar las habilidades que sus alumnos poseen y dificultades para trabajar con ellos de manera homogénea, ante esto, el investigador menciona que implementará nuevas actividades y continuará con su diario de clases. Es trascendental retomar en esta investigación la manera en que el autor enmarca la importancia del uso del diario de clases para favorecer el proceso reflexivo en el docente. Este trabajo presenta un primer momento para realizar investigación en educación, partiendo de las experiencias redactadas en el diario de clases y lo que los alumnos externan sobre el ejercicio de su profesor, para describir ampliamente y desde diferentes ángulos lo que ocurre en el aula.

Zavala, G. (2016) *Didáctica problematizadora para desarrollar competencias matemáticas en los alumnos de educación primaria*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

En este documento el investigador plantea el problema de rechazo y falta de interés que presentan sus alumnos de primaria ante las actividades relacionadas con las matemáticas. Mediante un proceso reflexivo el investigador concluye que las actividades que propone a sus alumnos no son adecuadas y que la falta de interés que estos presentan es responsabilidad suya, debido a que no propicia ambientes de aprendizaje adecuados a sus necesidades. Buscando desarrollar en los estudiantes el pensamiento matemático y su autonomía para la resolución de problemas, el autor plantea una serie de actividades didácticas que propiciarán a los alumnos un ambiente que les permita adquirir un aprendizaje significativo.

Para cambiar la concepción de los estudiantes sobre las matemáticas y su estudio, el investigador, apoyado por el Mtro. Jorge González Juárez, como director de tesis, aplicó diferentes actividades con sentido lúdico (Actividades de juego y razonamiento; Sopa de números con operaciones básicas; Ejercicios para realizar operaciones básicas de manera mental; Juego de tiendita, hacer la cuentas de la vida cotidiana; Resolución de problemas relacionados con el reloj y el calendario; Problemas que involucran el uso de medidas de tendencia central, la moda; Talla y peso, utilizando los números decimales y Resolución de problemas de dos o más operaciones) evaluando el impacto de estas a través de descripciones

que elaboró sobre el comportamiento de sus alumnos ante ellas y las dificultades que se presentaron para el desarrollo de las mismas, la implementación de estas actividades propició que los alumnos dejaran de considerar tediosa esta asignatura y su interés por ella despertara.

Los diferentes retos que se presentaron para la implementación de la propuesta, permitieron al investigador revalorar su práctica y desarrollar un ejercicio crítico y consciente de su práctica. En esta investigación se rescata el empleo de actividades lúdicas para propiciar ambientes áulicos que fomenten el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes, así también el empleo de descripciones en el diario de clases para valorar de forma subjetiva la respuesta de los alumnos ante la propuesta de intervención aplicada por el docente.

3.2 Ciencias sociales y la metodología cualitativa

El ser humano ha dedicado su existencia a comprender el mundo que lo rodea y manipularlo para su comodidad, desde el conocimiento empírico más rudimentario hasta el conocimiento más sofisticado de nuestra era basado en el método científico. Para poder comprender la información que constantemente es recabada a través de investigaciones, esta se ha acumulado y organizado en diferentes áreas de estudio, se puede hacer referencia a dos áreas principales de conocimiento: sociales y naturales, estas a su vez se subdividen en diferentes ciencias o disciplinas para facilitar su estudio y una comprensión más profunda que permita al hombre explicar el espacio que le envuelve y utilizar a su vez ese conocimiento como cimiento para la edificación de las diferentes dimensiones que sostienen una sociedad e impulsan su desarrollo.

Las ciencias, como conocimiento dominante de nuestra actualidad, se han desarrollado en diversos paradigmas, el paradigma dominante actual es el de las ciencias naturales que ha atraído la atención del hombre desde su origen, el otro paradigma que se encuentra desarrollándose de forma paralela y ganando terreno se refiere a las ciencias factico sociales; así, de estos grandes campos se subdividen diversas disciplinas como la ecología, la biología, la física, etcétera, para las ciencias naturales, y la sociología, las historia y la antropología para las ciencias fáctico sociales.

Las ciencias naturales como la química y la física estudian las leyes de la materia, el movimiento y la energía, todo lo relacionado con el entorno natural de los seres vivos. Las ciencias sociales estudian a los seres humanos y su cultura, particularmente el comportamiento de estos, esta área de conocimiento incluye disciplinas como la psicología, sociología e historia. Por lo anterior se puede reflexionar que el campo de conocimiento más importante para el ser humano es el de la ciencias sociales, ya que este es un sujeto que sobrevive en una sociedad compleja, “comprender a la sociedad es comprender no solo las condiciones que limitan nuestras vidas, sino también las oportunidades que se nos abren al mejorar la condición humana” (Hunt, 2006, pág. 3) las ciencias sociales permiten el desarrollo de sociedades con sentido.

Cómo una rama de las ciencias sociales se contempla la educación, la investigación en el ámbito educativo encaminada a la mejora del funcionamiento de ese pilar tan importante en toda sociedad como es la educación, posibilita el desarrollo de sociedades con sentido y responsabilidad. La educación es el legado de saberes heredados de generación en generación que ha permitido a la humanidad transitar de un mundo de incertidumbre a uno de mayor certeza (García, 2013). Las investigaciones cualitativas, refieren Shagouri y Miller (2000) son abrazadas por los docentes-investigadores considerando a los alumnos como informantes para comprender su mundo desde su propio punto de vista, favoreciendo en el docente una práctica adecuada a su contexto y alumnos.

En la investigación cualitativa el investigador explora y describe hechos y durante el proceso construye perspectivas teóricas para representar lo observado. Es un proceso que emplea métodos de recolección de datos no estandarizados completamente, los datos consisten en perspectivas, emociones, experiencias, significados y aspectos subjetivos de los participantes, el investigador construye el conocimiento siendo a la vez parte del hecho observado, logrando así un nuevo conocimiento, que capacita mejor al investigador. (Hernández, Fernández y Baptista. 2010; Shagouri y Miller. 2000).

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1984) la investigación cualitativa está caracterizada por producir datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta

observable, siendo esta metodología inductiva, ya que los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, partiendo de interrogantes formuladas vagamente. En la investigación cualitativa el investigador estudia a las personas de manera holística, como un todo, en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan, a su vez el investigador interactúa con los informantes en un entorno natural, tratando de comprender la realidad tal y como ellos lo hacen.

La educación se interesa por la investigación cualitativa ya que esta permite el estudio de fenómenos en los propios contextos educativos; por las técnicas de recogida de datos como la observación y entrevista para conocer lo que acontece en las aulas y centros educativos y por su carácter reflexivo, haciendo para los docentes lo cotidiano extraño e interesante nuevamente, facilitando la conciencia de ello (Martínez, 2014). A esto se suma el estudio del sujeto de manera holística y la participación activa del sujeto-investigador en la situación a investigar.

3.3 Investigación educativa ¿hecha por docentes?

La investigación en el área educativa ha tomado diferentes tintes, esta ha evolucionado, ha modificado sus características a medida que la sociedad se desarrolla, viéndose impulsada a caminar a la par de ella, o al menos intentarlo, Shulman en Cochran y Lytle (2002) refiere que en las últimas décadas, en la investigación en la enseñanza han dominado dos paradigmas, el primero denominado por el mismo como *investigación de proceso-producto* y que ha predominado en los estudios, en esta los investigadores se han enfocado en la enseñanza eficaz a través de productos que definen principalmente el rendimiento académico de los estudiantes, los cuales son estandarizados mediante test. Sin embargo, este tipo de investigación presenta una imagen lineal de la enseñanza, en la que la conducta de los docentes es la causa de los aprendizajes en los alumnos, dando énfasis a la conducta del mismo, dejando de lado su juicio profesional y presentándolo como un aplicador técnico que se reduce simplemente a ejecutar los planes de estudio sin participación activa (Cochran y Lytle, 2002).

El segundo paradigma está denominado por Shulman en Cochran y Lytle (2002) como *estudios de ecología del aula*, estos reconocen la enseñanza como un proceso complejo mediado por su contexto, esta investigación interpretativa ofrece descripciones de acontecimientos escolares y eventos en el aula, muchos de estos trabajos exploran las experiencias de los docentes y alumnos a través de entrevistas de profundidad, sin embargo, se ha determinado que las perspectivas de los docentes y alumnos están filtradas por las perspectivas de los investigadores. Es en este paradigma donde se reconoce la participación activa de los dos actores principales del proceso educativo, sin embargo, todos estos datos no son analizados en su estado puro, ya que hay un tercer actor que los interpreta.

Ambas perspectivas empleadas para realizar investigaciones educativas desplazan al docente de la investigación, ya que no consideran su rol en el proceso de producción de conocimiento y en el aprendizaje en las aulas, de hecho, ninguna de estas investigaciones está escrita por docentes o contiene citas de textos de profesores, sino al contrario, en estas investigaciones el docente es considerado un objeto de estudio que posteriormente se espera que aplique en su aula los resultados obtenidos de dichos trabajos de investigación (Cochran y Lytle, 2002).

A pesar del valor que el segundo paradigma proporciona al papel del docente, los resultados de dichas investigaciones no son suficientes para tratar los problemas educativos, esto se debe muy probablemente a que el profesor es concebido como un objeto más de estudio. Siguiendo a Tardif (2004) los docentes siempre han estado sometidos a organizaciones superiores a ellos que los consideran ejecutores o técnicos, por lo que su poder en la organización de su trabajo como docentes es muy reducido, sin embargo, se debe brindar un espacio para que los profesores sean actores y ejecutores autónomos de sus propias prácticas y discursos.

Recientemente y de acuerdo a Cochran y Lytle (2002) se ha abocado el término *investigación hecha por docentes* a una serie de trabajos realizados por los propios docentes aprovechando la inmersión de estos en las aulas y centros educativos, encaminados a la transformación y mejora de su práctica a través del enfoque crítico y reflexivo, esto con el

objetivo de formar docentes reflexivos. Un *profesor reflexivo* es concebido por De Vicente en Villar (1995) como aquel que posee la capacidad de analizar su propia práctica y el contexto en el que se desarrolla, además de evaluarla y responsabilizarse de sus acciones futuras. En este paradigma de investigación el docente asume la responsabilidad de la detección de sus debilidades, lo que lleva al docente a un proceso reflexivo que culmina con la mejora de su ejercicio docente desarrollado en un ciclo constante de reflexión.

Estas investigaciones presentan un enfoque diferente a las tradicionales; primero, al reconocer el papel primordial que desempeña el docente tanto en un aula de clases como en el proceso de investigación siendo una pieza fundamental en la recolección de información y por lo tanto como investigador que genera información aplicable a su propio contexto, segundo, al fundamentarse en documentos personales que contienen datos subjetivos sobre los sujetos investigados, dejando a un lado los elementos cuantitativos. Cochran describe cuatro metáforas o ideas operativas de dicho proceso (University Oslo, Norway, 2016)⁸. Ella se centra en la cuarta metáfora que es la *investigación como postura*, describiendo la postura como un posicionamiento político o intelectual y considerando que la investigación como postura gira en torno a tres ideas:

La primera plantea que la enseñanza y la formación docente están interconectadas con la investigación, al referir que en el ejercicio docente continuamente surgen preguntas y se plantean problemas que se van resolviendo, produciendo datos que generan aprendizaje (University Oslo, Norway, 2016). Cada docente, por mucha experiencia que le anteceda, está continuamente cuestionando e innovando su ejercicio, esto provoca ese impulso constante de investigar y hacer las modificaciones necesarias para que su labor sea acorde a las necesidades sociales, como un ciclo de reflexión e innovación constante.

La segunda idea describe que los docentes son investigadores que generan su propio conocimiento a partir de la colección e interpretación de datos con la finalidad de mejorar su

⁸ *Bringing teacher education forward. Conference 6-8 June, 2016. National and International Perspectives. University of Oslo, Norway.* (Impulsando la formación docente. Conferencia 6-8 de junio, 2016. Perspectivas nacionales e internacionales. Universidad de Oslo, Noruega).

trabajo y de ser posible, influenciar a otros docentes en otros contextos y ayudarles a hacer mejor su trabajo (University Oslo, Norway, 2016). Se podría considerar esa colección de datos como las experiencias que los docentes recogen diariamente en sus aulas, vivencias que les permiten generar un cúmulo de opciones para adaptarse a las diferentes situaciones que se pueden presentar en su ejercicio. La idea de Cochran es partir de esos documentos y experiencias para fundamentar y realizar la investigación.

La tercera idea propone que los docentes deben ser consumidores críticos e inteligentes de investigación, deben saber interpretar, aplicar y aprender de otras investigaciones para mejorar su propia práctica (University Oslo, Norway, 2016). Pensar en educación es pensar en personas, en muchas personas que conviven en un espacio en común pero que poseen antecedentes y experiencias propias, cada espacio, cada contexto y específicamente cada aula posee características propias que la definen y precisan sus situaciones, el docente es precisamente parte de ese contexto, por ello, es imposible generalizar la investigación en educación a partir de resultados de otras investigaciones.

Atendiendo a estas precisiones, Cochran (University Oslo, Norway, 2016) describe que cuando la investigación es postura, se enfoca en lo que la autora define como *local knowledge* (*Conocimiento local*), y propone que lo ideal sería promover una amplia gama de docentes investigadores que generen conocimiento local, conocimiento al servicio de docentes y alumnos.

La importancia del conocimiento local refleja la idea de que la enseñanza requiere la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y la capacidad de entender e interpretar esas situaciones, rechazando la concepción de que la mejora educativa depende de la correcta aplicación de los hallazgos de la investigación de otros. Los maestros, sujetos de conocimiento, deben esforzarse por convertirse en actores capaces de nombrar, objetivar y compartir su propia práctica mediante discursos que pueden ser discutidos (Tardif, 2004).

3.4 El debate: Los docentes, deben o no ser investigadores

Con los fundamentos presentados en el apartado anterior Cochran plantea que los estudiantes docentes deben ser investigadores y desarrollar una postura de investigación como parte de su programa general de aprendizaje, ya que la enseñanza es parte de una actividad de investigación que involucra un proceso continuo de cuestionamiento, un problema planteando que se resuelve y genera datos que permite mejorar el ejercicio docente, la idea es iniciar este proceso modificando la formación docente. Tardif (2004) menciona que se debe reconocer que los docentes son sujetos de conocimiento y tienen derecho a participar en su propia formación profesional y controlarla en parte, argumentando también que es importante brindar un espacio a los docentes no universitarios para que colaboren con los universitarios (estudiantes) en la formación de colegas.

Estas ideas son antecedidas por Dewey en Cochran y Lytle (2002) al señalar que el desarrollo educativo era acrítico al saltar constantemente de una técnica pedagógica a otra, Dewey planteaba que ese problema se solucionaría cuando los profesores comenzaran a reflexionar sobre sus propias prácticas e integrar sus observaciones en teorías emergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, argumentando también que los docentes debían convertirse en consumidores y a la vez en productores de conocimiento sobre la enseñanza.

Tomando en cuenta que las investigaciones educativas realizadas anteriormente en donde el docente era desplazado de la misma y cuyos resultados no han resuelto los problemas educativos que a la fecha son incluso más complejos, hoy, se realizan investigaciones basadas en las ideas de Dewey, tomando como punto de partida las experiencias que tienen lugar en las aulas, la reflexión sobre el ejercicio docente y sobre todo la postura de investigador por parte del docente para generar conocimiento local, que resuelva problemas locales y contribuyan a la formación de un docente reflexivo. Tardif (2004) argumenta que se proponen nuevas formas de investigación donde los docentes son no solo colaboradores, sino investigadores, ya que son estos son considerados sujetos productores de saberes y se reconoce el espacio que tienen para generar saber tomando en cuenta la realidad educativa que viven.

Cochran (University Oslo, Norway, 2016) menciona que en países como Noruega, Estados Unidos, Finlandia, Namibia, Reino Unido, entre otros, operan proyectos encaminados a la formación docente considerando la investigación como postura, formando así comunidades de aprendizaje para generar conocimiento local, en dichas comunidades los docentes pueden conjuntar su conocimiento, plantear preguntas, interpretar la evidencia y evaluar la utilidad de los resultados para el contexto de otras investigaciones a través de la reflexión crítica.

Sin embargo, a pesar de la evidencia presentada sobre la importancia de la investigación hecha por docentes y la ventaja que esta ofrece para fomentar un mejor desempeño docente, hay quienes rechazan el hecho de que el docente desempeñe un doble rol en el aula, asumiendo que los docentes no son, ni pueden, ni deben ser investigadores ya que ese es trabajo de los académicos (investigadores) argumentando que estos cuentan con habilidades que desarrollan con los años y que los docentes no poseen. Entre estos investigadores sobresale John Hattie, quien escribió un artículo en el 2015 en Reino Unido, en el cual expresa que es preocupante, a su parecer, que en el Reino Unido y otros países este tipo de investigaciones estén tomando tanto auge y que se debe considerar el papel de los docentes como evaluadores y no como investigadores. A él se suman otros investigadores que apoyan esta postura, sin embargo, esto generó un debate en el que otro conjunto de investigadores apoya la investigación realizada por docentes, respaldándose en los resultados obtenidos en diferentes países en donde esta se ha desarrollado.

Ante lo mencionado anteriormente y el debate que genera la participación activa de los profesores en la investigación educativa, Tardif (2004) refiere que se debe situar a los docentes en el centro de las investigaciones sobre la enseñanza para comprender la naturaleza de la misma y dejar de considerarlos objetos de investigación, agregando que dichas investigaciones deben tomar en cuenta la subjetividad de los profesores. Brubacher, Case y Reagan (2000) argumentan que el docente debe considerarse a sí mismo el investigador de su aula, echando mano de otros recursos, sin dejar de ser el autor principal del estudio, esta autoría que adopta el docente diferencia esta investigación de las formas tradicionales de investigación educativa.

Por su parte Tardif (2004), hace referencia a investigaciones sobre la vida de los docentes, dando énfasis a las narraciones e historias de vida que estos realizan, donde plasman sus experiencias, emociones, creencias y valores personales, esta orientación considera al maestro como sujeto activo de su propia práctica, la cual organiza de acuerdo a su vivencia, valores e historia de vida. Estas investigaciones se interesan por la experiencia del trabajo docente y critican a las instituciones educativas donde privilegian el aspecto burocrático e ignoran los conocimientos prácticos de los docentes.

Los investigadores que rechazan la postura de investigación en el docente toman la investigación educativa como una garantía, buscando una relación causal entre indicadores e intervenciones de eficacia como el logro estudiantil, al tomar esa postura, ellos asumen que lo que funciona en la enseñanza y la formación docente es universal, transferible y transportable de un contexto a otro, en ese caso y bajo ese argumento se vislumbra una investigación cuantitativa y un análisis estadístico para abordar la investigación educativa, lo cual dista mucho del compromiso docente con el aprendizaje y las posibilidades de desarrollo de los estudiantes (University Oslo, Norway, 2016).

Los autores que argumentan que los profesores deben participar en la investigación sobre su propia práctica, consideran la investigación como postura en la enseñanza, estos autores afirman que los docentes investigadores generan el conocimiento local necesario para mejorar su práctica, el aprendizaje y la vida de los estudiantes, y esto se realiza a través de la generación de estudios propios en sus aulas y escuelas, y al mismo tiempo interrogando y criticando la investigación de otros para averiguar cómo podría aplicarse o no a su contexto, generando así una enseñanza profesionalizada.

A pesar de las diferentes posturas que aquí se describen frente a las investigaciones realizadas por docentes y a los aciertos y desaciertos que esta presenta de acuerdo a diferentes autores, se debe considerar que se ha hecho ya un análisis sobre los diferentes paradigmas empleados en la investigación educativa, de acuerdo a ello, tiene sentido entonces que sea el docente el encargado de desarrollar los trabajos prácticos en la intimidad del aula y quien asuma el papel de investigador y generador de conocimiento. La investigación como postura

de por vida en el trabajo docente produce conocimiento local para el contexto local particular, pero que puede también ser útil más allá de lo local. Tardif (2004) menciona que los docentes seremos reconocidos como sujetos de conocimiento y actores sociales cuando demos valor al trabajo de otros docentes y reconozcamos que podemos aprender ante otros colegas.

3.5 El proceso de transformación ¿en qué consiste?

El punto de partida para llevar a cabo la transformación de la práctica docente es la práctica misma y la identificación de las acciones que esta conlleva, la cual se puede realizar a partir del uso de técnicas para recoger datos propios de la investigación cualitativa o interpretativa, como lo son el diario de campo, la auto-observación o la entrevista (Brazdresh, 2000). La recopilación de información a través de estos documentos es el inicio de la travesía para la transformación del ejercicio docente.

La descripción de vivencias que tienen lugar en el aula y que genera conflictos en el docente es parte importante del proceso de reflexión que se origina desde que dichas experiencias y sentimientos son plasmadas en diferentes documentos, Bazdresh (2000) menciona que los sujetos llegan a la identificación cuando reconocen los significados lógicos, psicológicos o sociales que organizan el sentido de su práctica educativa, así como la estructura conceptual que compone ese pensamiento, es decir, cuando el profesor significa su práctica profesional.

El elemento principal de este paradigma de investigación es la reflexión, partiendo de la concepción de que el docente debe ser reflexivo ya que esto propiciará la adecuación de su práctica basándose en sus experiencias. Dewey (1989) describe que el pensamiento reflexivo está constituido por el examen persistente y cuidadoso que se aplica a toda creencia o conocimiento que poseemos revisando los fundamentos que la sostienen y las conclusiones que derivan de ella, esto es lo que impulsa la investigación. Así, cada docente se identifica y reflexiona sobre los esquemas que determinan su práctica para modificarlos en función de la mejora de su ejercicio.

El pensamiento reflexivo inicia con un estado de duda, surge una incertidumbre que da origen a este pensamiento, después, se da un acto de búsqueda para esclarecer la duda, la necesidad de solucionar ese estado de incertidumbre es el que guía y mantiene todo proceso de reflexión (Dewey, 1989). De esta manera el docente se sumerge en un proceso continuo de reflexión que le permite validar o no las creencias que anteceden su práctica docente. Tomando en cuenta la importancia de los documentos subjetivos en los que se basa esta investigación, el primer paso es el registro de las situaciones presentadas en el aula.

Para registrar los acontecimientos que tienen lugar en el aula, el docente debe desarrollar el hábito de la observación, prestar atención a las situaciones que tiene lugar en su salón y que generalmente pasan desapercibidas para él, Ander-Egg (1995) define la observación en términos comunes como el registro que una o más personas hacen sobre los acontecimientos de una situación, siendo esta un procedimiento de recogida de datos percibidos por los sentidos del investigador sobre fenómenos producidos espontáneamente, en una realidad del momento presente.

Además de la observación, parte importante del proceso es concentrar dicha información para analizarla posteriormente, uno de los medios para el registro de las observaciones son los diarios, estos son definidos por Ander- Egg (1995) como escritos de experiencias vividas y hechos observados que se pueden redactar al final de una jornada o de una tarea importante. Situando al docente en un contexto en el que no solo es investigador sino también parte del fenómeno observado, se considera importante el registro personalizado de las experiencias de su aula.

La presencia en las aulas día a día en diferentes escenarios y situaciones brinda al docente la oportunidad de recoger datos de *primera mano*, asumir un doble rol: docente e investigador, aportando además de información de los acontecimientos en el aula, las reflexiones y emociones derivadas de las mismas, información que registra en el diario de clases. De acuerdo a Zabalza (2004) los diarios docentes son una herramienta importante para la investigación debido a que están plagados de impresiones, reflexiones y situaciones que los docentes describen en ellos. Furman (2014) describe que al narrar las situaciones

problemáticas del aula en los diarios de clases, estos dejan de ser simples escritos y propician la reflexión de los docentes, siendo el punto de partida para dar solución a dichas situaciones y favorecer en los docentes lo que el autor denomina *sabiduría práctica*.

A su vez, Cochran y Lyttle (2002) describen los diarios de los profesores como recuentos de la vida del aula que permiten registrar observaciones y realizar reflexiones, brindando la facilidad de revisar, analizar y evaluar sus experiencias. Identificar la práctica es la primera etapa de todo el proceso complejo que se desarrollará para la transformación de la práctica educativa, el propósito de esta etapa es recuperar el pensamiento y la concepción que acompañan las prácticas del docente, esta identificación nos permite también determinar ¿qué hacemos en el aula? y ¿cómo lo hacemos? (Bazdresh, 2000).

Esta investigación está fundamentada en las vivencias plasmadas en el diario de clases, atendiendo a la necesidad de dar solución más que a las dificultades presentadas en los alumnos, las problemáticas de los docentes, presentes inconscientemente en su actuar, logrando así transformar su práctica, esto, tomando en cuenta los siguientes pasos retomados de Bazdresh⁹ para llevar a cabo dicho proceso:

Paso uno. Describir lo que se hace y analizar dicha descripción: Enunciar las acciones del quehacer docente, esta descripción se puede realizar en un lenguaje no verbal, como gráficas o representaciones. Este proceso es llevado a cabo por el docente a través de la descripción que este hace de las situaciones y conflictos presentes en su aula, ya sea en el diario de clases, al plasmar las escenas de una videograbación o mediante las viñetas narrativas, descripciones que posteriormente el investigador lee y analiza, para iniciar el proceso reflexivo.

Paso dos. Identificar las mediaciones: Describir y analizar permite descubrir a través de la reflexión como se llevaron a cabo esos procesos, es necesario distanciarse de la práctica para mediarla, y es importante identificar la mediación empleada. El acto de leer posteriormente lo escrito por el docente, ofrece a este la oportunidad de distanciarse de las

⁹ Los seis pasos descritos a continuación provienen de Miguel Bazdresh: Bazdresh, M. (2000) Vivir la educación, transformar la práctica. México: Textos educar.

situaciones descritas y analizarlas desde un ángulo diferente, lo que permite identificar relaciones que en un principio pasaron desapercibidas para el investigador.

Paso tres. Reconocer en la práctica la intención y los supuestos. En la medida en que se analizan las acciones en la práctica se identifican acciones que se realizan sin reflexionar, estas están dadas ante alguna situación que se presenta en la práctica. Al analizar las situaciones, conflictos y sentimientos plasmados en los documentos del docente, se pueden identificar situaciones en las que este actúa sin realizar una reflexión previa a ella, esto es lo que Perrenoud define como *habitus*, los cuales se han analizado ya en el segundo apartado de este documento.

Paso cuatro. Reconocer los elementos que la componen: identificar los elementos que tienen lugar en la práctica, analizarlos, compararlos y reconocerla para descubrir que es lo que hace que esa práctica sea precisamente esa y no otra. Al analizar los datos plasmados en los documentos de los profesores, se identifican elementos para la esquematización de los datos y la identificación de categorías que permiten establecer relaciones y definir las características de la práctica descrita.

Paso cinco. La distinción de las acciones educativas y de las formalidades que la acompañan, lleva a descubrir y valorar su importancia para conseguir hechos educativos y acciones que sean congruentes con las intenciones. Los pasos anteriores llevan al docente aun proceso de reflexión que lo invita a analizar su actuar en el aula y con ello a evocar los procesos de formación que le anteceden y que definen su práctica profesional para analizarla y renovarla para atender las necesidades detectadas en sus escritos.

Paso seis. Recuperar la historia personal-social. Identificar la práctica es más accesible cuando se recupera la biografía personal, esto explica muchas de las acciones que se practican, pues muchos de nosotros intentamos reproducir las acciones de aquellos maestros alguna vez admirados que influyeron en nuestra persona, ideas y decisiones. En esta investigación no solo son importantes las vivencias plasmadas en el diarios y otros documentos docentes, sino que estos mismos obligan al docente a investigar el origen de su

actuar en su ejercicio docente, transportándolo así a su formación tanto académica como personal para identificar y tratar el origen de los conflictos que inconscientemente están presentes en su práctica profesional, ese enlace que se hace entre el ejercicio de su profesión y su historia biográfica, permite al investigador arrancar de raíz los problemas que le anteceden mediante un proceso constante de reflexión.

3.6. El valor del discurso, la investigación educativa a través de la narrativa y el diario docente

La argumentación proporcionada en los primeros apartados de este capítulo introduce al lector en un paradigma de investigación en donde se proporciona al docente la batuta respecto a la investigación realizada en las aulas, considerando el alcance que tiene su inmersión en ellas y su relación con los elementos que intervienen en la práctica educativa. Esta característica faculta al docente para elaborar una imagen que le permita conocer su aula, dicha facultad se materializa a través de los documentos que el docente elabora, siendo los principales elementos el diario de clases y la narrativa autobiográfica.

Más que el reconocimiento de los docentes como investigadores y la generación de resultados aplicables al ámbito educativo de manera individual y general, este paradigma está enfocado al proceso que genera la expresión de sentimientos y conclusiones de maestros a través de escritos que realizan sobre el ejercicio propio. Dicho proceso consiste en el conocimiento y reconocimiento del propio investigador, el cual se lleva a cabo a través de las ideas representadas por palabras, enunciados y constructos escritos. Más que palabras, en dichos documentos el docente transmite al lector y a sí mismo su contexto áulico: situaciones fuera de su alcance, reflexiones, conclusiones y análisis de su diario acontecer, dando vida a dichos escritos.

La principal herramienta empleada en esta investigación es la escritura, esta, plasmada en el diario docente y convertida en discurso materializa no el acontecimiento del habla, sino lo que Ricoeur (1995) denomina *lo dicho*, esto es, la exteriorización intencional del binomio *acontecimiento-sentido*, mejor entendido como la relación entre lo que ocurre y el significado de dicho acontecimiento, es así como la escritura toma el lugar del habla generando una especie de atajo entre el sentido del discurso y el medio material, dando así

significación a la escritura, ya que esta refiere directamente la experiencia transmitida del autor, respecto a esto Casar (2011) argumenta que el texto deja de ser un mediador entre mentes y cosas, y representa la construcción de un mundo en sí mismo. Es así como el docente sitúa al lector en su realidad a través de los escritos de su diario de clases en donde describe los sucesos más impactantes de su práctica.

Significar es aquello a lo que el interlocutor se refiere, lo que intenta expresar o transmitir, y por lo tanto, lo que la oración significa, de esta manera los escritos del docente trascienden el papel en el que están plasmados al ser transmitidos y construir una representación de la realidad que se vive a diario, pues el lenguaje es en sí el proceso por el cual la experiencia privada se hace pública (Ricoeur, 1995). La construcción de documentos personales que representan vivencias docentes, son el medio por el cual los profesores no solo exteriorizan su sentir, sino que dan significado a dichas experiencias y sentimientos.

El lenguaje es en sí la exteriorización gracias a la cual una impresión se trasciende y se convierte en una expresión, esta exteriorización representa la elevación de una parte de la vida al discurso. Casar (2011) menciona que en el acto de lectura se actualiza al texto y al dejar de leer, el discurso deja de ser un acontecimiento como tal, pero permanece al ser comprendido como significado. Como parte del distanciamiento que el proceso de investigación que en este documento se describe, el docente-investigador debe leer posteriormente sus propios escritos para identificar en ellos el significado que en un principio el mismo asignó al momento narrarlos.

Foucault (1970) refiere que el discurso es un proceso que consiste en transmitir la intención del sujeto, su actividad consciente, lo que ha querido decir, en la manera incluso inconsciente de manifestar su palabra, y todo ello concluye en la reconstitución de otro discurso, de reestablecer así el texto, el mensaje transmitido a través de las líneas escritas. Es así como el docente plasma no solo los pormenores de su aula en su diario docente, sino que transmite su realidad, Ricoeur (1995) refiere que el discurso remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo, dicha correlación es intencional, ya que es finalmente el hablante quien se refiere al mundo al hablar.

La función de los escritos contruidos por los docentes, es más que la materialización de sus pensamientos, la interpretación de ellos, para que un texto pueda trascender debe ser leído e interpretado, la particularidad en la estructura de esta investigación es que dichos textos están escritos y posteriormente leídos e interpretados por el mismo autor, de tal manera que el autor transita por un proceso de comprensión e interpretación de su propio escrito. Comprender no consiste en repetir el acontecimiento de habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, partiendo del texto en que el acontecimiento inicial se ha objetivado (Ricoeur, 1995), es este proceso el que permite al docente generar conocimiento a partir de las narrativas que realiza de los acontecimientos de su aula y de su historia autobiográfica.

Los relatos descriptivos de la realidad como cartas, relatos de viajes, descripciones geográficas, diarios, monografías históricas y en general, proporcionan al lector un equivalente notable de referencia, esto se lleva a cabo al modo de *como si* (como si tu estuvieras ahí) gracias a la particularidad de estos textos que ofrecen una realidad específica y única, dando la oportunidad de guiar al lector en el andar del autor, generando así una especie de apropiación por parte del lector (Ricoeur, 1995).

Para fines de esta investigación la narrativa autobiográfica y el diario de clases son, el principal medio por el cual el docente transmite al lector (el docente) su realidad, Ricoeur en Casar (2011) menciona que en la narrativa hay dos términos claves, la trama y la acción verbal, siendo la trama la que representa el acto de narrar, de componer y representar la realidad, y la acción verbal la que crea y edifica algo nuevo con base a en esta realidad. Lo peculiar en este punto es la manera en que se asigna un valor al texto, dicho valor permite cimentar ese proceso de descripción-interpretación llevado a cabo por el docente. Foucault (1970) describe que el análisis del discurso trata de captar el enunciado en la particularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de establecer correlaciones con otros enunciados que pueden vincularse a él y demostrar también las formas de enunciados que excluye.

La interpretación del texto refiere un proceso que implica el distanciamiento del mismo. Es importante colocarse a cierta distancia del conjunto conceptual e intentar

determinar de acuerdo con que esquemas (de seriación y de agrupamientos simultáneos) pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso (Foucault, 1970), la distancia que se toma ante dichos documentos es imprescindible para lograr la interpretación del texto que se analiza, para identificar las relaciones establecidas inconscientemente pero que permiten la construcción de conocimiento nuevo partiendo de estos documentos personales.

La distancia se vuelve productiva ya que proporciona la base para el proceso interpretativo (Casas, 2011). Ricoeur (1995) menciona que el distanciamiento es un rasgo dialéctico, que refiere el inicio de una lucha entre la realidad descrita y que transforma la distancia temporal y espacial en una separación de lo cultural y lo propio, por lo que apunta hacia la autocomprensión. “El distanciamiento no es un fenómeno cuantitativo; es la contraparte dinámica de la necesidad, el interés y el esfuerzo para superar la separación cultural”. (Ricoeur, 1995, pág. 56).

Analizar e interpretar el contenido de un texto, la esencia de este para una investigación implica reconocerlo de manera holística, como un todo que presenta diversidad y ofrece la oportunidad de generar un análisis muy vasto. De acuerdo a Ricoeur (1995), explicar el sentido verbal de un texto es explicarlo en su totalidad. Se trata más del análisis del discurso como trabajo conjunto, que del análisis del discurso como algo escrito, pues un discurso es un proceso acumulativo, no es más que una secuencia lineal de oraciones. “El texto como un todo, y como una totalidad singular, se puede comparar con un objeto que puede ser visto desde distintos lados, pero nunca desde todos los lados a la vez” (Ricoeur, 1995, pág. 89).

En el análisis que propone tanto Foucault como Ricoeur, las reglas de formación tienen lugar en el propio discurso, de manera que cada discurso es único y presenta sus propias reglas de interpretación. Foucault (1970) describe que definir un conjunto de enunciados y lo que hay en él consistiría en describir la dispersión de esos objetos que representa, identificar todas las grietas que los separan, medir las distancias que reinan entre ellos; en otros términos, formular su ley de repartición. “El problema de la interpretación

tiene que ver con la naturaleza propia del texto, en el cual la intención del autor es rebasada por el sentido adquirido por lo escrito al entrar en contacto con un lector” (Casar, 2011, pág. 58).

Refiere Ricoeur (1995) que la generación de series del texto o discurso caracteriza a la lógica de la probabilidad subjetiva y proporciona una base firme para una ciencia del individuo, que puede llamarse con toda justicia ciencia, y ya que un texto es un cuasi-individuo, puede decirse que la validación de una interpretación aplicada al texto aporta un conocimiento científico del texto. Es así, como esos documentos personales elaborados por el profesor están dotados de significado, al estar impregnados de su sentir y su realidad, específicamente, de su personalidad, y por esa misma razón estos pueden sustentar una investigación en el área educativa.

Este argumento es respaldado por Foucault (1970) al referir modos de traducción de los enunciados cuantitativos en formulaciones cualitativas, establecimiento relaciones entre medidas y descripciones puramente perceptivas, y describe que la ordenación de las descripciones o de los relatos está unida a las técnicas de reescritura; la manera en que el campo de memoria está ligado a las formas de jerarquía y subordinación que rigen los enunciados de un texto; la manera en que están ligados los modos de aproximación y de desarrollo de los enunciados y los modos de crítica, de comentarios de interpretación de enunciados ya formulados, etc. este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual, es decir, de interpretación del texto, en particular, la narrativa.

Entender un texto describe Ricoeur (1995) es un proceso complejo que consiste en seguir sus movimientos desde el significado hasta la referencia, en este transitar el análisis estructural desempeña un papel mediador que constituye tanto la justificación de la aproximación objetiva como la rectificación de la aproximación subjetiva en el texto. Se busca identificar la intención que subyace al texto.

Lo que se argumenta acerca de la significación de las expresiones del texto como producto del análisis estructural, invita a pensar en el sentido del texto como un mandato

proveniente del mismo, como una nueva forma de ver las cosas, como una orden de pensar de cierta manera (Ricoeur, 1995). El significado del texto es algo que debe ser develado, lo que tiene que ser entendido no es la situación que presenta el discurso, sino lo que apunta hacia la referencia, a la interpretación que se hace del mismo, “la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser, de nuevas formas de vida, da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo” (Casar, 2011, pág. 62).

La explicación estructuralista de la narrativa consistiría en integrar unidades mayores con menores, dominando la estructura de las acciones segmentadas, de tal manera que la interpretación de los textos construidos por los docentes, implica determinar las relaciones que se establecen ante las diferentes situaciones descritas, para develar así el significado propio de la narrativa (Casar, 2011). Considerando las características de esta investigación, se busca identificar las relaciones que tienen lugar en el aula, de acuerdo a los documentos personales escritos por el docente, particularmente el diario de clases que representa su ejercicio profesional actual y su narrativa autobiográfica que hace referencia a su formación, evocando experiencias pasadas que imperan en su vida profesional.

3.7 ¿Cuál es el significado del diario de clases?

Con la intención de descifrar, por así decirlo, el diario de clases empleado para representar mediante narrativa la realidad de las aulas, las reflexiones y conclusiones del docente, para develar más que el significado del mismo, generar conocimiento a partir de él y mediante el conocimiento del propio autor, se realizó un análisis, buscando realizar una explicación estructuralista del texto.

Dicho análisis se realizó de la siguiente manera, entiendo primero, el trabajo del diario docente como un todo que se debe desintegrarlo, cortado, si así se podría decir, en piezas que posteriormente se integran con otras piezas para establecer relaciones entre sí y tratar de trazar la relación entre dichas piezas con otras y a la vez entre la integración de unas con otras. Para ello, como primera parte del proceso se seccionó el diario, identificando

situaciones que presentaban escenarios de conflicto, o que de acuerdo al autor, no debían tener cabida en el aula, como la siguiente:

...les hace falta mucha disciplina, les digo que se sienten y parece que no escucharan, estoy explicando y algunos están platicando como si estuvieran en el parque, están desfaldados y algunos son groseros... (28/Febrero/2017).

Se realizó de esta manera un análisis general del documento, identificando estas situaciones, una vez determinadas cada una de ellas, se analizaron y revisaron las consecuencias derivadas de tales situaciones, identificando las acciones tanto del docente como de los alumnos para analizar la situación en un contexto más delimitado, centrando así la acción detonante y las situaciones relacionadas a ella. Para facilitar este análisis se asignó un renombre a las situaciones derivadas de la detonante, dicho renombre está considerando de acuerdo al aspecto del aula que se presenta en ellas, representado de la siguiente manera:

...les hace falta mucha disciplina, les digo que se sienten y parece que no escucharan, estoy explicando y algunos están platicando como si estuvieran en el parque, están desfaldados y algunos son groseros... ” (28/Febrero/2017).

Considerando esta situación, la respuesta del docente ante ella se identifica como **“frustración”**, la cual se percibe incluso desde la lectura del texto, pues este está impregnado del sentir del mismo. La acción de los alumnos se identificó como **“indisciplina”** considerando el contexto en el que se desenvuelve la situación.

De esa manera se analizaron y detallaron las situaciones conflictivas identificadas en el aula del docente, esto permito a su vez, una interpretación más elaborada, determinando los aspectos áulicos con mayor prevalencia presentados mediante los escritos del diario acontecer el salón de clases. Después de la revisión de dichos textos se identificó que las situaciones de conflicto en el aula están inmersas en el ámbito de la disciplina ejercida en el aula. El autor identificó que en múltiples ocasiones la disciplina no estaba presente en el aula, lo cual generaba que el docente intentara aplicar la coerción (inconscientemente la mayoría

de las veces) para mediar dichas situaciones y esto en la mayoría de los casos generaba una réplica por parte de los estudiantes. Se presentan a continuación el análisis de algunas situaciones identificadas:

1er Escenario

... le pedí a los muchachos que respondieran un cuestionario que teníamos pendiente sobre la conservación de alimentos, a algunos (los más traviesos) no les importó, y me dijeron que no lo tenían, que olvidaron su libreta y otros pretextos, así que les dije que lo volverían a copiar, les dije que si al toque no les había calificado el cuestionario, no se irían a su siguiente clase, al final de cuentas después del toque me quedé con seis alumnos que no habían ni copiado las preguntas, así que los reporté... (23/Marzo/2017).

En esta situación se observa primero **“desinterés”** por parte de los alumnos desde el inicio de la actividad, pero se observa también después la intervención del docente, ya que al final de la clase algunos de ellos no realizaron dicha actividad. Por parte del docente se observa un ejercicio de **“condicionamiento”** para incentivar a los alumnos a realizar la tarea, y aunque el reforzador es negativo, la mayor parte de los alumnos cumplió con la actividad.

2º. Escenario

... cuando comienzo a revisar sus tareas se arma el alboroto, si hacen fila se empujan, se paran en la puerta, en las ventanas, les pedí varias veces que se sentaran, hasta que me enojé y otra vez les regañé, les alcé la voz y pedí que se sentaran, algunos se rieron y eso me molestó más, les volví a decir que me es imposible trabajar con ellos, y que eran el grupo no solo mas indisciplinado, sino también el grupo con el nivel académico más bajo... (27/Noviembre/2017).

En este escenario se percibe el **“desorden”** dentro del aula, desde el momento en que el docente comienza a revisar las tareas los alumnos aprovechan a realizar otro tipo de actividades que provocan un caos dentro del salón de clases. Por parte del docente se observa

“**frustración**” ante la omisión que los alumnos hacen a sus indicaciones, lo que aterriza en un regaño general.

3er. Escenario

...Luis Fernando estaba jugando y pisó (a propósito) los trabajos de sus compañeros de tercero, me molestó mucho que no respetara el trabajo ajeno, fui a donde estaba jugando y lo regañé, le dije «debes respetar el trabajo de tus compañeros, por lo menos eso, ya que tú no trabajas, ¡siéntate! No quiero verte parado» (21/Noviembre/2017).

En esta situación se percibe la falta de “**disciplina y respeto**” por parte del alumno, mientras que la reacción del docente es tan enérgica que incluso raya en la “**agresión**” hacia el alumno.

4to. Escenario

... atendí al tercer grado, mientras estaba revisando tareas, Esther dijo casi al inicio «esta clase me da mucho sueño» ignoré el comentario pero me sentí muy mal y me hizo pensar que debía variar mis actividades, por lo que dejé el dictado y comencé a trabajar con actividades y luego les explicaba, íbamos un poco rápido para despertarlos, quiero pensar que funcionó porque estuvieron un poco más despiertos...” (06/marzo/2018).

Se observa en este escenario, que el comentario de la alumna respecto a la clase provoca cierto malestar en el docente y le genera un estado de duda o “**confusión**”, respecto a la forma en que presenta su clase, lo que a la vez sirve de motivante para realizar cambios en su técnica de trabajo.

De la forma en que se detallan y analizan estos escenarios, se revisó todo el diario docente, desmenuzando cada una de las situaciones y analizando el proceder tanto del docente como de los alumnos, por cuestiones de espacio, y para simplificar este ejercicio, se presenta en este apartado una muestra de las situaciones encontradas en el diario docente.

Esta revisión al diario de clases permitió deducir que el docente presenta una seria dificultad para entablar una relación con los alumnos, principalmente una relación armónica y de respeto, su aula estaba representada por alumnos que no realizaban las actividades del día, que hacían caso omiso a las indicaciones del docente, tocar e incluso destruir el material del aula y del docente eran actividades comunes. Ante todo ello el docente mostraba cierta frustración e intentaba condicionar y obligar a los alumnos a disciplinarse, llegando incluso a tener enfrentamientos con ellos.

Una vez concentrada e interpretada toda esa información, se intentó determinar la razón por la que los alumnos tomaban esa actitud en el aula, y entonces se realizó una búsqueda de las causas de esos escenarios, encontrando en el diario del docente las siguientes situaciones:

... les di el dictado sobre el tema, les expliqué, realizamos una actividad y después ensayamos el homenaje... (02/Marzo/2017).

... pedirle a los muchachos que leyeran las diapositivas y luego yo las iba explicando, después les pedí que elaboraran un cuadro sinóptico... tuve que explicar cómo tres o cuatro veces, porque aparte de que no me ponían atención no les quedaba claro... (07/Marzo/2017).

... estuve haciendo un repaso general con los alumnos de segundo y tercero sobre los temas que observé que se les dificultaron en el examen diagnóstico, la verdad los muchachos estaban muy aburridos de repasar esos temas, porque supuestamente ya los sabían... (28/Agosto/2017).

... hubo un momento, mientras pasaba a sus lugares a calificar sus tareas, que observé que mi salón era un desastre: unos jugando, otros platicando, otros en la puerta del salón, sentí mucha molestia y una gran desesperación... (06/Diciembre/2017).

En muchos de los escenarios de desorden e indisciplina por parte de los alumnos antecede una técnica explicativa por parte del docente... dictado, lectura de diapositivas, explicación verbal, cuestionarios... actividades escritas que los alumnos debían realizar, Ramírez (2016) menciona que en un sistema de educación tradicional el docente es el protagonista del proceso educativo, lo que trae como consecuencia una actividad pasiva por parte de los alumnos frente a un escaso repertorio de métodos por parte del docente para transmitir el conocimiento. Se determinó que el docente maneja en su práctica una “**didáctica poco variada**” y que la mayoría de esas situaciones tienen lugar cuando el maestro está calificando tareas o revisando actividades, momento en que pierde visualidad para todo el grupo, como si estuvieran esperando a que el docente se distraiga para levantarse de su lugar, demostrando así desinterés hacia las actividades que el docente proponía.

Sin embargo, se observó en el diario de clases circunstancias en las que las actividades no estaban relacionadas a la técnica expositiva o la escritura como tal, actividades en las que los alumnos debían experimentar, construir y tener un papel más activo en el proceso educativo, en dichos escenarios, si bien, no se observa que la totalidad de los alumnos trabaje de manera activa, la mayoría lo hace, incluso, los lapsos de desorden reducen considerablemente.

El día de hoy el 1º. C estuvo bastante tranquilo, vimos un tema que llamó su atención “generación de energía”, les proyecté un video animado sobre el tema y les gustó, trabajaron bastante bien (01/marzo de 2017).

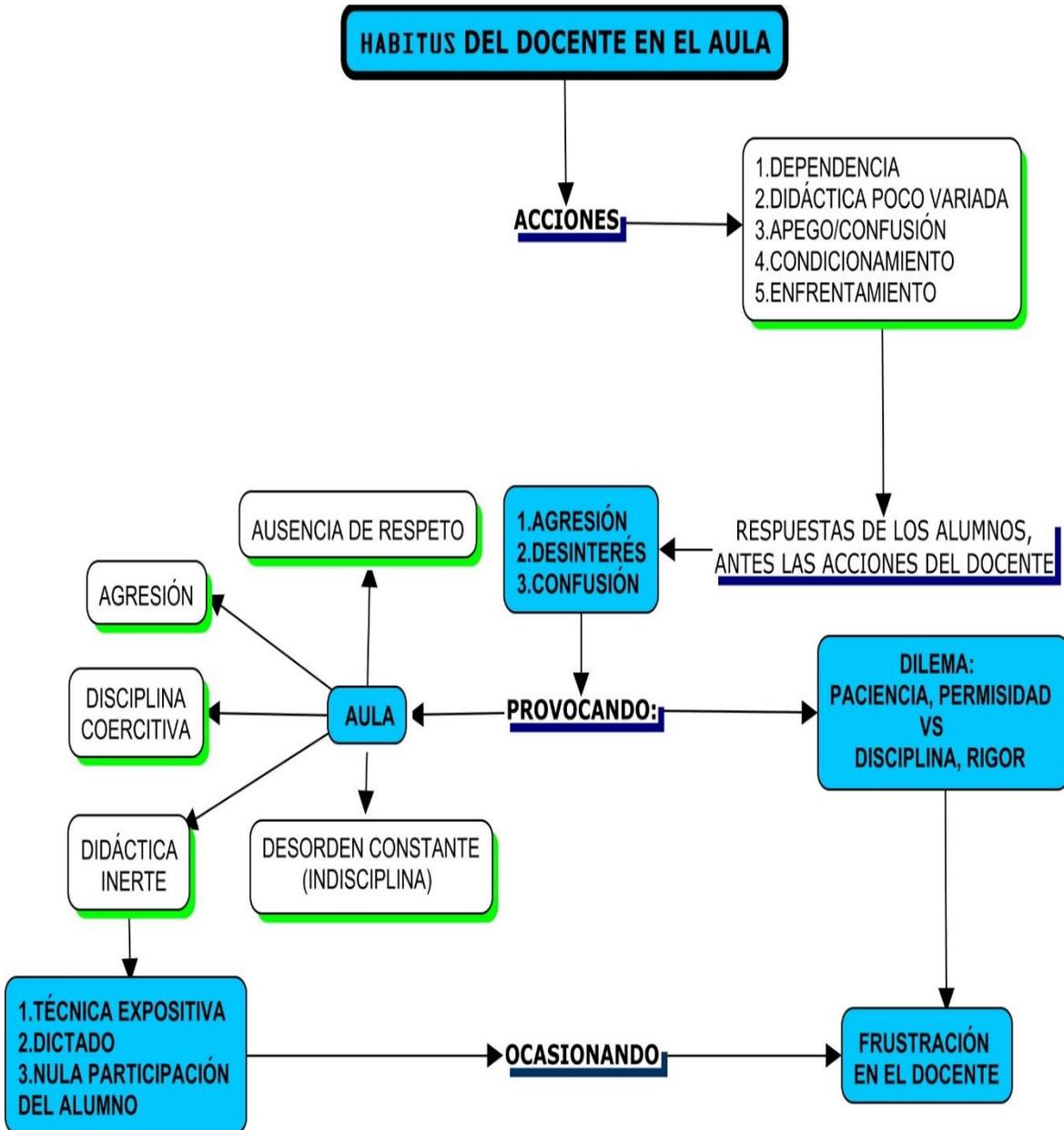
... se me ocurrió un ejercicio para iniciar la clase y así retroalimentar lo que vimos la última sesión “las partes de las herramientas” hice dibujos de algunas herramientas del taller y ellos debían señalar sus partes...me sorprendió, respondieron bastante bien (27/Noviembre/2017).

Hoy estrenamos el deshidratador con los niños de primer grado...tuvimos un pequeño detalle pues omitimos el respirador... pero lo solucionamos... me parece que comprendieron bastante bien el tema... (29/Marzo/2017).

Se observa en estos escenarios, cambios en la didáctica del maestro que trajeron consigo cambios en la actitud de los alumnos y por lo tanto en el ambiente áulico. Un docente que no grita, no se desespera y no se siente frustrado ante la actitud de sus alumnos dentro de su salón de clases transmite a sus alumnos esa actitud participativa. Aunque fueron pocos momentos con estas características el docente pudo identificar el cambio entre un escenario y otro. De tal manera que al analizar las diversas situaciones en el diario de clases, se puede representar las características del ejercicio del docente mediante un esquema representado en la figura 1.

Para representar los acontecimientos comunes en el aula y las relaciones establecidas en ella, se diseñó un esquema que permitiera al lector tener una imagen concreta del aula, basada en la interpretación del diario de clases, para ello se colocaron al inicio del esquema los *habitus* identificados por el docente, el proceso de identificación de estos se aborda detalladamente en el capítulo dos, apartado cuatro de este documento, posteriormente, en la figura se observan una serie de flechas que indican el flujo hacia los alumnos, atendiendo a la premisa de que los *habitus* del docente impactaban en los alumnos generando en ellos una serie de respuestas, las cuales se identificaron con diferentes tópicos como desinterés o agresión. En el centro de la figura se colocó el dilema del docente, el cual tiene origen a partir de las acciones del docente y las respuestas de los estudiantes ante dichas acciones, lo que concluye con un aula con características propias como lo son: desordenada, en donde el respeto está ausente y la didáctica es poco variada, basada principalmente en el dictado, lo que genera desinterés y propicia el desorden por parte de los alumnos, y por la intención del docente de ejercer una disciplina coercitiva para mantener el orden de su clase, sin éxito alguno, provocando una constante frustración en el profesor y por lo tanto un clima áulico poco agradable tanto para el docente como para los alumnos.

Figura 1. Esquema elaborado a partir de la categorización del diario de clases.



Fuente: Realización propia. Díaz (2019).

Los *habitus* presentados en este esquema se describen en el apartado cuatro del capítulo dos de este documento.

Ver anexo 1

Es impresionante la cantidad de información obtenida en un diario de clases y más aún, el alcance que esta puede tener para fines de investigación. La comprensión del diario llevó al investigador a determinar que el docente empleaba una didáctica poco favorable para su clase, basada principalmente en el dictado y en la cual los alumnos no tenían participación activa, esto provocaba que los alumnos estuvieran constantemente esperando el momento para enfocar su atención en otras actividades, desinteresados, aburridos. La manera en que el docente intentaba mantener la disciplina en su aula generaba una reacción poco favorable por parte de los alumnos, llegando incluso a enfrentamientos y en algunas ocasiones a intentar agredir al docente. Evidentemente el docente no lo percibía así, no entendía porque su aula era un campo de batalla.

Ahora, el investigador puede deducir que los problemas en su aula están relacionados a dos factores principales: la didáctica, el diseño de actividades que comúnmente empleaba en su ejercicio, la cual tiene que ser innovada, considerando las características y necesidades de sus alumnos; y la actitud docente, principalmente, la actitud empleada para mantener o recuperar la disciplina en clases, esa imposición ejercida por el maestro generaba molestia a los alumnos, al punto de no ver al docente como un personaje que merecía ser escuchado o con el cual colaborar.

Es interesante la actitud del docente: ¿Dónde aprendió que debía gritar a sus alumnos para ser escuchado? ¿Por qué piensa que en un aula disciplinada los alumnos no platican entre ellos y se mantienen sentados? Es por estas interrogantes que es tan importante considerar como complemento importante de esta investigación la narrativa autobiográfica del maestro, conocer no solo quien es, sino también qué piensa y que tanto su formación y manera de pensar impera en su aula. “El pensamiento es específico ya que distintas cosas sugieren significados propios y cuentan historias específicas y diferentes según las distintas personas” (Dewey, 1989, pág. 55), es aquí donde se hace necesario analizar la construcción del sujeto, analizar las experiencias y situaciones que lo hacen ser el profesor que es y que ejerce de esta manera, referirse a su formación académica y familiar brindará la información y herramientas necesarias para solucionar los problemas presentes en su ejercicio profesional.

3.8 Narrativa, historia de vida y ciclos de vida profesional

Llama la atención en esta metodología la presencia de la historia de vida del docente, pues bien, pensar en educación y en investigación educativa es escudriñar entre la vida de los actores de este proceso, específicamente en el docente, es considerar una amplia gama de experiencias, ideologías y esquemas que acompañan a un sujeto, todas esas experiencias y formación determinan el actuar de ese sujeto y la manera en que influye en las personas que lo rodean, particularmente en sus alumnos, es situarse en el docente como pilar fundamental para esta investigación. De acuerdo a Tardif (2004) un docente profesional es un sujeto que desarrolla su práctica de acuerdo a los significados que le da y que posee saberes propios de dicha actividad que a la vez la dirigen.

Siguiendo a Bolívar, et al (2001) existe una relación de cualidad personal entre el docente y el alumno, explicando que el docente no es solo un conjunto de conocimientos que transmite a sus alumnos, sino que personifica su enseñanza ya que los conocimientos que trasmite están impregnados de su personalidad, de igual manera, cada alumno aprende de manera personal, al darle interpretación a la forma en que entiende lo que el docente le enseña. “Cada niño internaliza los valores, realiza las actividades, forma hábitos, y practica la reflexión crítica en formas significantes, únicas y personales” (Bolívar et al, 2001, pág. 224). Cada característica de la personalidad de un maestro está construida a partir de experiencias pasadas, es por ello que es importante considerar su narrativa autobiográfica para identificar aquellos puntos en los que su vida profesional actual se entrelaza con vivencias pasadas determinantes.

Bajo el planteamiento de Bolívar, et al (2001) de que todo lo que el docente enseña está personalizado, y considerando la secuencia que propone Bazdresh (2000) para llevar a cabo la transformación del ejercicio docente, se implementa la propuesta de recopilar la historia de vida del docente, así como narrar las situaciones áulicas que generan en el profesor un proceso de reflexión, narrar su historia, sus antecedentes, propicia un análisis amplio y profundo del docente como persona ligado a su yo profesional. Ese paso de redactar la

historia, las vivencias y pasajes que marcaron la vida del docente, es la puerta de entrada al proceso de transformación no solo profesional, sino también personal.

La historia de vida representa una estrategia como tal para la formación de adultos y el método de investigación más apropiado en el ejercicio docente ya que “ofrece un acceso directo al conocimiento vivido por los adultos mismos, así como sus modos cotidianos de formalización” (Bolívar et al, 2001, pág. 226). Es la historia de vida no solo un paso a seguir en el camino de reconocimiento e innovación del docente, sino también una táctica para su profesionalización, como un ejercicio de introspección que le propicia la prospección de su práctica y su formación.

Pineau define la historia de vida como “una investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales vividos” (Delory-Momberger, 2003, pág. 98) situando a su vez esa práctica en un espacio de reflexión que visualiza el curso de vida como un movimiento de autoformación. La narrativa de la historia de vida arrastra al docente a una situación en la que este revive y analiza situaciones que marcaron su vida y establece modelos que se hacen presentes contantemente (de forma inconsciente) en su práctica profesional. Tardif (2004) refiere que la mayor parte de los saberes que los docentes poseen sobre cómo realizar su ejercicio proviene de su historia de vida, particularmente de la vida escolar, creando una serie de conocimientos, creencias y representaciones de la práctica docente que se establece fuerte y establemente a lo largo del tiempo.

En el polo educación-formación el enfoque biográfico hace referencia a documentos personales y al empleo de un procedimiento cualitativo para esclarecer proyectos personales y profesionales a partir de la apropiación de una historia personal (Delory-Momberger, 2003). Es en este paradigma de investigación donde se otorga un papel importante al origen del profesor y las situaciones que impactaron en su formación y que de una y otra manera se hacen presentes en su ejercicio docente. Bolívar et al (2001) refiere que desde esta perspectiva, la propuesta de formación del profesorado debe iniciar con la recuperación biográfico-narrativa del sujeto que se forma, desde el empleo de sus experiencias, en nuevas situaciones y de los saberes adquiridos anteriormente, pues desde las historias de vida es

posible determinar una valoración de las experiencias adquiridas que se transforman en aprendizajes a partir de un proceso autoformativo.

Lo biográfico debe ser considerado como una forma de actividad mental y reflexiva por medio de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo en su ambiente social e histórico, de esta manera, lo biográfico se puede definir como una categoría de experiencia que permite al individuo, de acuerdo a su pertenencia socio-histórica integrar, estructurar e interpretar los acontecimientos vividos (Delory-Momberger, 2003). Narrar su vida y origen otorga al docente la facultad de analizar su propia formación e identificar sucesos que lo definen como persona y como profesional, identificar sus saberes profesionales.

Los saberes profesionales de los profesores son plurales y heterogéneos en tres sentidos, primero por que provienen de diversas fuentes, al realizar su trabajo un maestro se vale de los conocimientos que provienen de su historia escolar, de los conocimientos universitarios, de los conocimientos didácticos, entre otros. Los docentes forman un conocimiento variado y heterogéneo porque no forman un repertorio unificado de conocimientos, durante su práctica, estos emplean diferentes teorías y técnicas de acuerdo a sus necesidades. Finalmente, estos conocimientos son plurales y heterogéneos porque en el ejercicio docente se procuran alcanzar diferentes tipos de objetivos emocionales, sociales o cognitivos (Tardif, 2004).

Canario en Bolívar et al (2001) menciona que el reconocimiento de las prácticas adquiridas se presenta como una práctica que permite tomar al adulto como el primordial recurso de su formación y con ello evitar el error de intentar enseñar a las personas cosas que ya saben. De esta manera es el propio docente quien asume la responsabilidad de transformar su práctica partiendo de su historia de vida, “el ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias” (Delory-Momberger, 2003, pág.37). Los primeros años de ejercicio docente son determinantes para el profesional para estructurar su práctica, se genera en las primeras experiencias un aprendizaje intenso que concluyen en certezas profesionales, en rutinas y modelos de gestión de clase (Tardif, 2004), dichas prácticas que son registradas

en el diario de clases, son las que deben ser analizadas y enlazadas con la narrativa autobiográfica del docente, generando así un proceso de reflexión necesario para modificar y renovar su ejercicio profesional.

De acuerdo a Bolívar et al (2001) los procesos formativos se orientan a trayectorias profesionales permitiendo la movilización y desarrollo de experiencias, generando nuevos saberes. Los profesores poseen la capacidad de orientar su vida a partir de la determinación de su propia historia y su transformación, Bolívar argumenta que partir del cuerpo de conocimientos y experiencias que configuran la identidad personal, con los prejuicios y creencias implicadas, es la base para reconstruir la práctica en función de una mejora.

Parte del proceso que implica el análisis de la historia del docente corresponde a la impresión de la misma en documentos escritos, Delory-Momberger (2003) refiere que la única forma en la que el ser humano accede a su vida es percibiendo lo que vive mediante la escritura de una o varias historias, es así que el hecho biográfico encuentra su forma de expresión en la narrativa, siendo esta su lenguaje inmediato, medio por el cual describimos nuestra vida o, retomando las palabras de Ricoeur (1983) hacer de nuestra vida una historia.

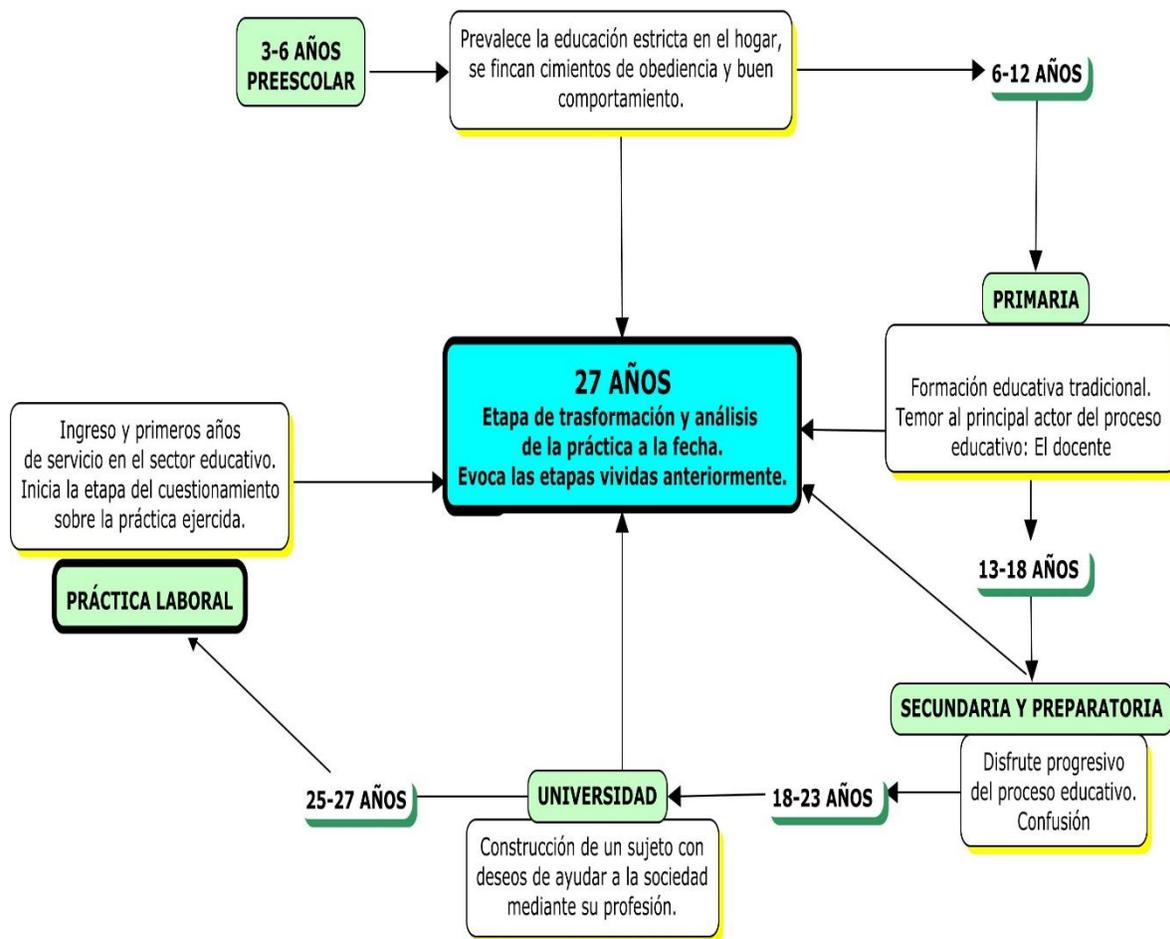
Desde este paradigma es la narrativa el puente entre la historia de vida y el proceso de transformación, de acuerdo a Delory-Momberger (2003) la narrativa permite construir relaciones causales entre circunstancias, acontecimientos y acciones, polarizando las líneas de nuestras tramas conduciéndolas a una conclusión, la narrativa propicia que cada evento encuentre su lugar de acuerdo a su contribución en la realización de la historia contada, es la narrativa quien nos convierte en personajes de nuestras propias vidas. “Uno no narra su vida porque tiene historia; uno tiene una historia porque narra su vida” (Delory-Momberger, 2003, pág. 40), es así como el docente se apropia del papel de investigador al narrar y analizar su propia vida, su propia historia, la cual, se hace presente en diferentes aspectos de su vida profesional.

Partiendo de la narrativa del docente y analizando la radiografía de su aula, se puede identificar que el maestro intentaba inconscientemente duplicar la educación que recibió, la

cual estaba caracterizada por regaños, insultos y golpes hacia aquellos alumnos que no mostraban un código de disciplina riguroso, un aula donde el maestro ordenaba y el alumno obedecía sin cuestionar y donde la participación activa del alumno no era un elemento importante, además de que la repetición prevalecía como herramienta para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Es así como el investigador determinó la deficiencia de su clase, la prevalencia de coerción en ella y la necesidad de una renovación no solo en su ejercicio docente, sino también y principalmente en su manera de pensar la disciplina y los medios para propiciarla en su salón de clases.

Atendiendo a la relevancia que implica para el investigador la autobiografía del propio y considerando que de acuerdo a Bolívar et al (2001) el ciclo de vida de un profesional está integrado por la edad cronológica y la trayectoria o curso de vida que suelen seguir los individuos, se presenta en la figura 2 un esquema elaborado a partir de las etapas de vida del docente, en este se divide la vida del mismo en etapas escolares, en cada una de ellas se describen los aportes educativos más importantes que contribuyeron a la formación del mismo, considerando como última etapa del ciclo y más trascendental, la del tránsito por la MEB, aquella en la que el docente evoca sus experiencias pasadas para realizar la transformación de su ejercicio docente.

Figura 2. Ciclo de vida a través de la autobiografía



Fuente: De realización propia. Díaz (2019).
Ver anexo 2

CAPÍTULO 4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Ruta metodológica: *Desentrañar la información que contienen los documentos de los docentes es apenas la primera parte del proceso de profesionalización que ofrece este paradigma de investigación. Se debe tener presente que el investigador es el propio docente al frente de las situaciones descritas y analizadas en el apartado anterior. Atendiendo a su papel de profesor, una vez identificadas las características que definen su ejercicio y las causas que la determinan y que exponen las problemáticas detectadas, corresponde elaborar una propuesta para solucionar estos problemas, que más que a los alumnos, corresponden al propio investigador.*

Este apartado está destinado a la descripción de las acciones implementadas para tratar los problemas detectados en el aula, el análisis del diario y narrativa del profesor llevó al mismo a iniciar un proceso para reestructurar los esquemas que dominaban su actuar docente, esto mediante un proceso reflexivo continuo, dicho proceso impulsó a su vez, la renovación de la práctica docente, iniciando con el cambio en la forma de percibir la educación, la disciplina y la manera de generar ambientes que propicien en los alumnos la apropiación de los contenidos.

En este capítulo se redacta el procedimiento que recorrí para construir actividades acordes a las necesidades de mis alumnos, iniciando con una búsqueda de información y teorías pedagógicas que sirvieran como cimiento para el diseño y aplicación de secuencias que trascendieran el papel en el que estaban plasmadas y fungieran a su vez como herramientas para generar un ambiente de clases saludable, un espacio en el que no solo se alcancen los objetivos de aprendizaje en mis alumnos, sino que también se propicien relaciones de respeto entre los alumnos y hacia el docente, espacios en donde los alumnos se sientan atraídos y se considere la participación activa y primordial que deben tener en el proceso educativo.

4.1 Renovación de los esquemas

Cuando concluí con el análisis de mi diario de clases noté que ejercía mi docencia con una serie de ingredientes que propiciaban actitudes negativas tanto en mis alumnos como en mí, al grado de caer en la frustración constante, ante las dificultades que se me presentaban para establecer una relación de respeto y acuerdo entre ellos y yo, ante su negativa para trabajar colaborativamente conmigo para la apropiación de contenidos que debíamos abordar y ante el desorden que se presentaba constantemente en mi salón de clases. En un principio me cuestionaba asiduamente por qué mis alumnos no correspondían al esfuerzo que yo hacía para trabajar con ellos, fue difícil, pero finalmente pude determinar que mi error era precisamente ese, cuestionarlos a ellos y no mi proceder como docente.

La investigación en el aula brinda un panorama amplio y preciso del actuar docente y favorece las reflexiones de las mismas, encontrar problemas donde aparentemente no los hay, forzando a mirar detenidamente el trabajo que estamos llevando a cabo. Dewey (1989) menciona que toda persona que desea ser reflexivo debe cultivar tres actitudes, en una profesión como la docencia que precisa la reflexión, estas actitudes deben estar presentes: Poseer mentalidad abierta, es decir, carecer de prejuicios y de hábitos que limiten a la mente y le impidan asumir nuevas ideas, prestar atención a posibles alternativas y reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más. Despojarnos de lo que creemos para poder construir nuevas y fundadas ideas, la docencia exige mantener la mente abierta para reconocer nuestras carencias y la oportunidad de superarlas a través del análisis de las mismas.

Otra de las actitudes que menciona Dewey (1989) es el entusiasmo, y describe este como el interés vigoroso por algún objeto o causa, aquello que realizamos *de todo corazón*. La docencia implica un entusiasmo constante en sus procesos para evitar hacer de ella un ejercicio monótono, entusiasmo que debemos despertar en nuestros alumnos para que estos disfruten el proceso educativo tanto como el profesor disfruta los resultados de este; a la vez se debe tener presente que todo acto trae consigo consecuencias, pero invita a tomar decisiones analizadas previamente, a esta actitud Dewey la llama responsabilidad y debe

considerar las consecuencias de un paso proyectado, asumir la responsabilidad de consecuencias que se desprendan de cualquier posición asumida razonablemente.

Educar genera incertidumbres, es una labor que implica una preparación constante, más aún porque el trabajo refiere intervenir sobre personas, cada persona es única y concibe la vida de forma diferente a pesar de compartir aspectos en comunidad o sociedad. Todos y cada uno de los eventos que ocurren en la interacción con los educandos representan experiencias que a la vez pueden resultar enriquecedoras, sino para crear un docente perfecto, si para realizar un ejercicio de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, aquellos que día a día se hacen presentes no solo en nuestras aulas, sino también en nuestras vidas.

Realizar un ejercicio reflexivo implica reconsiderar como se ejecuta la docencia, y reducir el abismo que existe entre lo que se desea enseñar y lo que se termina enseñando, más aún, lo que el alumno termina aprendiendo de esa enseñanza. Por ello la importancia del análisis de lo que hago y cómo lo estoy haciendo, conocer la razón o razones por las que no logro transmitir a mis estudiantes tanto los valores como los conocimientos que necesitan para desarrollarse adecuadamente en esa sociedad de la cual ellos serán actores muy pronto.

Dewey en Cochran y Lytle (2002) menciona que la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas permite integrar sus observaciones en sus teorías emergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, el análisis previo realizado me ha permitido identificar las debilidades que ha tenido mi ejercicio docente. Cuando analicé mi diario de clases, me di cuenta de que poseía creencias con respecto a la disciplina que debe prevalecer en mi aula, el análisis de mi autobiografía me permitió determinar el origen de ese problema, generando así un proceso de reflexión y una modificación de los esquemas estructurados en mí.

Es importante establecer una relación sana, de respeto entre el docente y los alumnos como primer cimiento para generar un ambiente adecuado de aprendizaje, Van Manen (1998) plantea: el adulto, particularmente el docente puede sentir cariño por el niño (alumno) y tener las mejores intenciones para él, pero el niño puede no comprenderlo, ni experimentar siquiera la presencia y acciones del adulto como benéficas para él. Gimeno (2003) describe que la

relación que se debe establecer entre el alumno y el docente parte de que el menor comprenda las satisfacciones que la escolarización trae para él y los sacrificios que esta implica, logrando así una especie de pacto que impulse el funcionamiento de la escuela, sin imposición y represión hacia los alumnos. El primer error que cometí fue imponer mi didáctica sin tomar en cuenta las características y necesidades de mis alumnos.

Lo descrito antecede a la motivación que se debe despertar en el alumno por el proceso educativo, esa necesidad de despertar el interés en los alumnos para mantener el deseo por aprender, este es el punto de partida que debe buscar el docente para favorecer el desarrollo del alumno, de acuerdo a Gimeno (2003) el interés es una condición subjetiva (del aprendiz), que no surge espontáneamente cuando se trata de contenido curricular, hay que provocarlo y saber hacerlo, el trabajo del docente es despertar el interés por lo que deseamos que se aprenda. Lo que Meirieu (1992) describe como el punto de apoyo en el sujeto para ayudar al alumno a apropiarse de las novedades y comprender al mundo y a sí mismo. Descubrí que no tenía un punto de apoyo para estimular en mis alumnos el deseo por el aprendizaje.

Una vez identificado aquello que provoca conflictos en mi aula y en mi desempeño docente, diseñé una serie de secuencias cuyo propósito es transformar el modelo de enseñanza ejercido hasta el momento, dicho proyecto se fundamenta ante lo que Van Manen (1998) describe como una actividad autorreflexiva, haciendo referencia a que la pedagogía debe cuestionar críticamente lo que hace y lo que significa, la reflexión en la enseñanza la aborda también Perrenoud (2007) al describir los procesos de reflexión que tienen lugar dentro y fuera del aula que permiten al docente conocer y reflexionar sobre sus acciones impulsando así la mejora del desempeño docente. Las actividades diseñadas se proponen aplicando la teoría analizada sobre la importancia de la reflexión en la práctica docente, ese cuestionamiento objetivo sobre las decisiones tomadas en el aula para abonar al alcance de los objetivos, haciendo de las experiencias en el salón de clases, una herramienta para la toma de decisiones.

4.2. Secuencias didácticas en el Plan de estudios 2011

Ya determinado el *talón de Aquiles* en mi ejercicio docente, comencé a analizar cómo debía diseñar actividades acorde a las necesidades de mis alumnos, una serie de dudas surgieron en mí, particularmente, quien podía orientarme para desarrollar el apartado tan importante y complejo de este proyecto tanto profesional como personal, emprendí entonces un camino para buscar información que me brindara el fundamento para poder construir secuencias didácticas aplicables en mi clase.

Consulté documentos oficiales para empapararme de la información que estos contienen para trabajar mi planificación, el plan de estudios 2011 fue el primer documento que consulté, este ofrece los lineamientos que rigen la educación básica, cuya intención es “transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje” (SEP, 2011, pág. 17). Al centrarse en el alumno y en sus procesos de aprendizaje con intención de responder a las demandas de la sociedad, el plan de estudios 2011 hace hincapié en un término novedoso: competencia, y la define como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, pág. 29).

El modelo basado en competencias retoma del paradigma constructivista el enfoque centrado en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, pero este busca a su vez que el alumno movilice esos conocimientos que construye para desenvolverse asertivamente en la sociedad. La propuesta de responsabilizar al alumno de su aprendizaje nace con Dewey (1989) al plantear que lo que garantiza aumentar el nivel de aprendizaje en el alumno es incrementar la calidad y cantidad de la enseñanza real, pero es el estudiante quien tiene la iniciativa, pues es él quien debe construir el aprendizaje. En el desarrollo de competencias están involucrados muchos factores, las emociones, actitudes y valores, la familia y el docente desempeñan un papel importante en este proceso, ya que son ellos quienes velan que el alumno aprenda y continúe haciéndolo a lo largo de su vida (Sántiz, 2018).

Las competencias se manifiestan en la acción, integrando conocimientos, habilidades, actitudes, y valores, movilizándolos para alcanzar objetivos concretos, la movilización de estos saberes debe manifestarse ante situaciones de la vida diaria tanto sencillas como complejas, ayudando a visualizar un problema, poniendo en práctica los conocimientos para resolverlo y reestructurarlos en función de la situación (SEP, 2011). Para desarrollar competencias, primero, el alumno debe alcanzar un estándar curricular, este es definido por como un descriptor de logro, aquello que los alumnos deben demostrar al concluir un periodo escolar mediante la esquematización de los aprendizajes esperados, estos estándares curriculares están organizados en cuatro periodos de tres grados, tales cortes describen de manera aproximada y progresiva las características y el desarrollo cognitivo de los estudiantes (SEP, 2011).

Los aprendizajes esperados son “indicadores de logro...definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011, pág. 29), estos son evidencia de lo que los alumnos logran y son el punto de partida para la planificación en el aula. Siguiendo a Guerrero (2014) el aprendizaje es el proceso que permite adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores, este proceso provoca un cambio persistente y específico en el comportamiento del individuo. Por lo que un aprendizaje esperado se refiere a las actitudes, habilidades y conocimientos que el alumno debe construir a través de su tránsito por la escuela. Los principios constructivistas del aprendizaje señalan que se debe partir de los esquemas que poseen los alumnos para transformar y generar un aprendizaje significativo (Porlan, 1995), de ahí la referencia de transformar la práctica docente y centrarse en el alumno, y en sus formas de aprender, para propiciar en él la construcción de sus conocimientos.

Todo lo que el plan de estudios para la Educación Básica plantea de manera general debe aterrizar en el aula, es en el salón de clases donde el alumno construye su conocimiento teniendo como mediador al docente, para alcanzar los aprendizajes esperados y como una escalera a ascender durante su tránsito por la escuela hasta lograr el desarrollo de competencias que le permitirán incorporarse a la sociedad que día a día evoluciona y demanda la inmersión de sujetos capaces de movilizar sus conocimientos en favor del

desarrollo de la misma. Es por ello que es tan trascendental la planificación que los docentes realizan para mediar el proceso enseñanza-aprendizaje en su ejercicio profesional.

El plan de estudios describe que planificar consiste en “organizar diferentes actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras.” (SEP, 2011, pág. 27). Desde la perspectiva de la enseñanza la secuencia didáctica puede dividirse en tres etapas: la fase preactiva, en la cual los profesores planifican su clase; la fase interactiva, en la que los docentes trabajan en conjunto con sus alumnos; y la fase postactiva, donde estos evalúan su acción educativa, estas fases se repiten de manera cíclica, ya que al impartir un tema, se planifica otro que permita construir conocimientos a partir de los obtenidos en el ciclo que le antecede (Díaz-Barriga, 2013).

Concretamente una secuencia didáctica es un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, mediadas por un docente buscan el logro de metas educativas. En el modelo basado en competencias las secuencias didácticas están diseñadas para que los alumnos desarrollen competencias que les permitan desenvolverse en la vida, no para que aprendan o memoricen información, por lo que las actividades están organizadas con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: apertura, desarrollo y cierre, que se estructuran y articulan con la evaluación (Tobon, Pimienta y García, 2010). Para Soterias en Díaz-Barriga (2013) una secuencia didáctica va allá de la articulación de actividades ya que esta permite a los docentes ser más estratégicos, es decir, tener la capacidad de tomar decisiones conscientes e intencionadas, realizar observaciones más científicas y por lo tanto más profesionales.

El diseño y elaboración de una secuencia didáctica demanda el conocimiento de la asignatura, comprensión del programa de estudio, experiencia pedagógica del docente y sus habilidades para diseñar actividades que fomenten el aprendizaje de los alumnos, en ella se plasma una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí y que se realizarán con los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitirán desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2013).

Una secuencia didáctica debe demandar que el alumno realice acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas para desarrollar el conocimiento que se desea. Díaz-Barriga (2013) menciona también que una secuencia didáctica está integrada por dos elementos que se presentan de manera paralela aunque en el aula ambos están empatados: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje inscrito en esas actividades.

Para planificar se debe considerar, los aprendizajes esperados, las experiencias previas de los alumnos y el proceso de aprendizaje de los mismos, así como las evidencias sobre su desempeño que servirán al docente para continuar impulsado el desarrollo de los alumnos, todo ello en un ambiente colaborativo que favorezca el aprendizaje significativo (SEP, 2011). El término “aprendizaje significativo” fue propuesto por David Ausubel. Guerrero (2014) refiere que para Ausubel el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumno es constructor de su propio conocimiento al relacionar y dar significado a los conceptos a aprender con la estructura conceptual que ya posee, dando énfasis a qué, el centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el proceso de la construcción de significados.

4.3 Ruta a la construcción de secuencias didácticas

A pesar de toda la información concentrada en los documentos oficiales, no encontré una guía como tal que me permitiera aplicar toda la teoría contenida en dichos documentos. Viene a mi mente el recuerdo de mi primer año de servicio en el que desconocía completamente tanto el formato como la manera de elaborar un planeación, durante los primeros meses ejercía con la incertidumbre de que la planeación de mi clase fuera la adecuada y prácticamente la realizaba utilizando el método *ensayo y error*. Posteriormente, en una academia masiva de la zona en la que trabajaba, pude al fin aprender a manejar el formato para plasmar en él las actividades que diseñaba para mis clases, sin embargo, a pesar de tener una planeación muy adecuada y aprobada por los jefes de enseñanza que la revisaban, algo pasaba en mi aula, que dificultaba alcanzar los objetivos planteados en el documento.

Como parte del proceso para buscar solución a las deficiencias identificadas en mi ejercicio docente, inicié una búsqueda de información que me brindara las bases suficientes para construir mis actividades de intervención, como primera opción y la más cercana, consulté documentos de investigación de la MEB en la biblioteca de la UPN 071, centrándome en el método empleado por los autores para elaborar su propuesta de intervención y diseño de actividades, encontré una diversidad de propuestas acordes a las problemáticas presentadas en cada uno de los documentos de grado analizados, sin embargo encontré también cierta discrepancia en cuanto al sustento teórico que debían presentar dichas propuestas, ya que estas estaban diseñadas basadas en la creatividad del docente, hay un lema común en la materia que imparto que refiere la relación que existe entre la ciencia y tecnología: *Todo desarrollo tecnológico tiene un sustento científico*, podría hacer una analogía de ese lema relacionado al diseño y construcción de mis actividades: *Toda propuesta de intervención debe tener un sustento teórico*, que brinde soporte a dicha propuesta.

Analiqué también las tesis de la MEB a nivel nacional en el repositorio de la UNP *Gregorio Torres Quintero*, en dichos documentos la mayoría de los autores diseñaron talleres para trabajar con sus compañeros docentes, por lo que su propuesta de intervención no era similar a la que deseaba construir, encontré en el documento de Pérez (2015) titulado: *Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos de primer grado de secundaria de la asignatura de tecnología*, una serie de fundamentos teóricos que la autora recopiló para diseñar sus secuencias didácticas, lo que reforzó mi premisa de sustentar mi propuesta de intervención, además necesitaba una guía que me ayudara a aterrizar en mi aula todas esas teorías educativas, así que continué mi búsqueda a nivel digital, hasta dar con un documento del estado de Sinaloa diseñado para guiar a los docentes en la elaboración de secuencias didácticas, dicho documento me refirió a un guía de la Universidad Autónoma de México (UNAM) elaborada por Ángel Díaz-Barriga titulada: *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*.

Recurrí también al coordinador académico de mi centro de trabajo y al jefe de enseñanza de mi zona escolar para que me brindaran orientación sobre la construcción de secuencias didácticas en el área tecnológica, ambos me refirieron a los documentos oficiales

que ya había analizado previamente, pero particularmente el jefe de enseñanza de tecnologías de mi zona, el profesor Romeo Ramos me explicó en una entrevista que no existe un formato como tal para la planificación y la elaboración de secuencias didácticas, que generalmente estas se diseñan en un colegiado de jefes de enseñanza o en academias de docentes.

Hasta el momento tenía una guía detallada sobre la construcción de secuencias didácticas y la apertura para el diseño por parte del jefe de enseñanza de mi zona escolar, pero aún no había dado con la teoría que soportaría mi propuesta de intervención, en una de las reuniones con mi director de tesis, el Maestro Christian Fernando Camacho Méndez, puso en mis manos un número de la revista *Diversa*, en ella se encontraba un artículo titulado: *El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones*, dicho artículo hacía un análisis sobre las teorías de ambos autores, el cual contenía un referente teórico similar a las ideas de la MEB, para mi buena fortuna, el Doctor Brito, uno de los autores de dicho artículo se incorporó al equipo de trabajo de la MEB a principios del 2019, por lo que, en conjunto con mi director de tesis, solicitamos el apoyo del maestro y acordamos que nos impartiría un taller para la construcción de secuencias didácticas.

En el taller para la elaboración de secuencias didácticas abordamos en un principio mediante un proceso de reflexión las teorías que anteceden la práctica de cada docente, y que nos hacen ejercer de una manera u otra, el titular del taller nos brindó información sobre la manera en la que él basa sus secuencias didácticas en la teoría socio constructivista de Vigotsky y nos invitó a profundizar en ella para poder diseñar secuencias acordes a las necesidades de nuestros alumnos, es en este momento en el que comienzo a construir el cimiento teórico para mi propuesta de intervención.

La fundamentación de esta investigación descansa principalmente sobre la propuesta de Dewey basada en los procesos reflexivos para el análisis de la práctica profesional y con ello mejorarla constantemente. Para el diseño de las actividades, se tomó en cuenta la teoría de Vigotsky, aunque ambos autores aportan propuestas al ámbito educativo en dimensiones diferentes, Dewey centrado en la internalización del proceso a través de métodos reflexivos

y Vigotsky en la exteriorización, en la ejecución del proceso educativo como tal; existen puntos en los que ambos autores tienen en sus teorías parajes de encuentro y de complemento.

Para Vigotsky el contexto y la cultura desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del niño, él considera que el desarrollo de este se da de afuera hacia adentro y durante este proceso el sujeto pasa de funciones psicológicas básicas (primarias y naturales que no han tenido la riqueza de la sociabilidad) a superiores, todo esto mediado por el lenguaje (Subero, Paredes y Fernando, 2018). Vigotsky menciona que en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece primero en el plano social y posteriormente a nivel psicológico, es decir, hay una transcripción de afuera hacia adentro, en dicho tránsito se transforma el proceso mismo, cambiando las estructuras y funciones (Chaves, 2001). Bajo esta concepción el principio social está por encima del principio individual (biológico), por lo que el desarrollo de la persona está condicionado por sus relaciones sociales.

La escuela está encargada de cubrir las exigencias sociales, preparando a los educandos para que tengan la capacidad de utilizar todos sus recursos cognitivos para enfrentar situaciones problemáticas complejas y diversas (Zavala, 2016). El contexto y la cultura son, en la teoría de Vigotsky relevantes en el desarrollo y la conformación del individuo, lo que resultará en una sociedad más preparada y sabia, por ello la importancia de vincular la escuela con la sociedad. Dewey plantea una correlación activa entre el hombre y la sociedad, y considera al ciudadano como una pieza fundamental para la transformación social y a su vez, a la educación como el motor de su desarrollo, sin embargo, para Dewey la sociedad vive dentro de la escuela, mientras que para Vigotsky la escuela propicia la creación de un hombre nuevo para una sociedad nueva. (Subero et al, 2018).

Los constructivistas que apoyan la teoría de Vigotsky mencionan que el trato social es importante para el aprendizaje ya que las funciones mentales como comprensión, pensamiento crítico y razonamiento se originan en las relaciones sociales para luego ser internalizadas por los estudiantes (Tobón et al, 2010). La importancia que Vigotsky da al contexto radica en que es este el que familiariza al niño con el lenguaje, y describe el lenguaje como la capacidad de enlazar el objeto externo con el concepto interno al que se refiere,

adquiriendo así un significado para el niño. La conexión entre signo y significado es el verdadero motor que guía el conocimiento (Subero et al, 2018). La teoría sociocultural de Vigotsky describe que desde que el ser humano entra en contacto con la cultura a la que pertenece internaliza signos de origen social (Chaves, 2001) estos signos son los que preceden las capacidades y funciones que el niño domina al llegar a la escuela, y que forman parte de los conocimientos o experiencias previas a los que se hace alusión al iniciar a los alumnos en un nuevo tema.

Desde la concepción constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en donde el alumno construye, modifica y enriquece sus esquemas de conocimiento respecto al significado y sentido que este puede atribuir a los contenidos escolares y al hecho de apropiarse de ellos, desde esta perspectiva este proceso implica ayuda (Onrubia, 1999), dicho apoyo es brindado por el docente para guiar al alumno en el proceso educativo. Para Vigotsky el docente tiene un rol central promoviendo el desarrollo favorable de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de las herramientas sociales y el establecimiento de metas definidas (Glassman en Subero et al, 2018), por estas razones el profesor es un agente importante del contexto de los estudiantes, pues desempeña el papel de mediador en el proceso educativo.

Coll menciona que la ayuda que se brinda al alumno y que desde esta perspectiva realiza el profesor, no debe sustituir la actividad mental que debe efectuar el alumno (Onrubia, 1999). Para Dewey el profesor ha de ser perceptivo a las sugerencias de sus alumnos y fungir como facilitador del proceso educativo, siendo capaz de dar un paso atrás en el momento necesario para que el estudiante siga su propio camino de manera autónoma, así también debe combatir la rutina y la monotonía y buscar el dinamismo y la innovación en el aula, y manifestar la habilidad de poder guiar los impulsos intelectuales de los alumnos, como líder experto al frente del grupo (Subero et al, 2018).

La enseñanza que brinde el docente debe fungir como andamio para que el alumno transite de manera autónoma hacía el desarrollo de funciones y habilidades más complejas, dicha ayuda debe conjugar dos características principales de acuerdo a lo que detalla Onrubia

(1999) primero, debe considerar los esquemas que posee el alumno respecto al contenido de aprendizaje que se abordará, tomando como punto de partida los significados y sentidos con los que estos cuentan, en relación a dicho contenido. Segundo, debe proponer desafíos que provoquen el cuestionamiento de los significados y sentidos que posee el alumno, para forzar su modificación, la cual debe realizar el alumno, y el docente asegurar que esta se produzca en la dirección deseada.

Considerando el argumento de Vigotsky sobre la importancia del contexto y la interacción social para la construcción de conocimientos por el alumno, las actividades deben diseñarse sin atribuir totalmente el trabajo de facilitador al docente, ya que en el quehacer educativo también los alumnos fungen como guías o mediadores para la significación de conceptos para sus compañeros e inclusive para el propio docente, Díaz-Barriga (2006) argumenta que desde esta perspectiva, la realización de actividades va de la mano de la promoción de relaciones sociales compartidas, para desarrollar los alumnos el carácter moral y actitudinal, tomando como referencia principal el bien común. La interacción que tienen los alumnos entre pares es de suma importancia ya que enriquecen sus conocimientos al entablar un diálogo intercambiando opiniones e ideas (Hidalgo, 2014).

Para poder elaborar secuencias didácticas factibles de aplicar en mi aula, debía aterrizar toda la teoría que les daría soporte y que hasta el momento había revisado, por lo que, analizamos en el taller de construcción de secuencias didácticas, la teoría de Vigotsky, centrándonos principalmente en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), la cual se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar de manera independiente y el nivel que puede alcanzar con el apoyo de un compañero más competente o experto en dicha tarea (Onrubia, 1999), de esta manera, la interacción y el apoyo de otras personas ayuda al alumno a resolver un problema o realizar una tarea que de una manera que sería incapaz de realizar individualmente.

Siguiendo a Moll en Chaves (2001) se deben tomar en cuenta tres características para crear ZPD en el aula, primero las actividades que el docente plantee deben presentar cierto grado de complejidad, esta debe ser desafiante pero tampoco imposible, considerando el nivel

próximo de desarrollo, segundo, el docente debe ser guía del estudiante para el logro de su objetivo, y finalmente, este debe evaluar el resultado, que debe ser que el alumno se desempeñe de manera independiente. Las características que menciona Moll se pueden conjuntar con las que describe Onrubia, otorgando al docente el papel de mentor en el proceso educativo y al alumno el papel primordial al recorrer el camino que el profesor diseña para él.

Dewey menciona en Díaz-Barriga (2006) que el currículo debe ofrecer al alumno situaciones que lo guíen a un crecimiento continuo, considerando la interacción entre el entorno físico y social y las experiencias y conocimientos previos del alumno. Tomando como base la información anterior, el titular del taller impartió una explicación sobre la teoría de Vigotsky, mencionado que para propiciar en los alumnos el desarrollo de funciones superiores se debe diseñar una didáctica que indique al alumno la lógica del proceso, ya sea a través de un problema, un proyecto o un caso, tomando como referencia situaciones de la vida cotidiana.

Para diseñar las secuencias didácticas, en el taller se abordó que dicha secuencias debe partir de los conocimientos previos del alumno (zona de desarrollo real) para guiarlo a la zona de desarrollo potencial (el desarrollo psicológico que alcanzará la persona en relación al tipo de interacción que tendrá con un experto), y representa este proceso mediante una escalera, asumiendo que el alumno partirá de un conocimiento básico y conforme desarrolle habilidades más complejas ascenderá por esa escalera, hasta alcanzar el objetivo deseado, la escalera representa el movimiento saberes que debe tener presencia en este proceso, el progreso o crecimiento que se tiene que dar bajo un orden establecido.

Par iniciar el proceso, el Dr. Brito explicaba iniciar con el establecimiento de un objetivo de aprendizaje, al que se puede nombrar Objetivo General de Aprendizaje (OGA), una vez definido el OGA, se establecerán Objetivos Específicos de Aprendizaje (OEA), estos deben ser los necesarios que garanticen alcanzar el OGA, los principios de la teoría socioconstructivista establecen que se parte del establecimiento de actividades de menor complejidad y establecen progresivamente a actividades de mayor complejidad, así también

hay al inicio del proceso demasiada ayuda hacia el alumno por parte del profesor hasta llegar a la mínima ayuda educativa.

De tal manera que el docente diseña actividades sencillas y ofrece mayor acompañamiento al alumno al inicio del proceso y dicha ayuda disminuye significativamente conforme se avanza en el proceso, una vez alcanzado el objetivo de aprendizaje. Este método propiciará en el alumno el desarrollo de tres procesos psicológicos: Autonomía, pro-actividad y autorregulación. El alumno debe desarrollar habilidades que le permitan realizar diferentes actividades de manera independiente, así también debe tener iniciativa, es decir, realizar actividades sin que sea necesario pedirle que las haga, estando consciente del bienestar que estas le ofrecen y finalmente el alumno debe tener la capacidad de buscar soluciones, en caso de que se equivoque en el proceso, y pueda alcanzar el objetivo establecido. Todo aquello que el alumno aprenda debe ayudarlo a ser autónomo, proactivo y autorregulado.



Imagen 2. Taller de secuencias didácticas, impartido por el Dr. Luis Fernando Brito

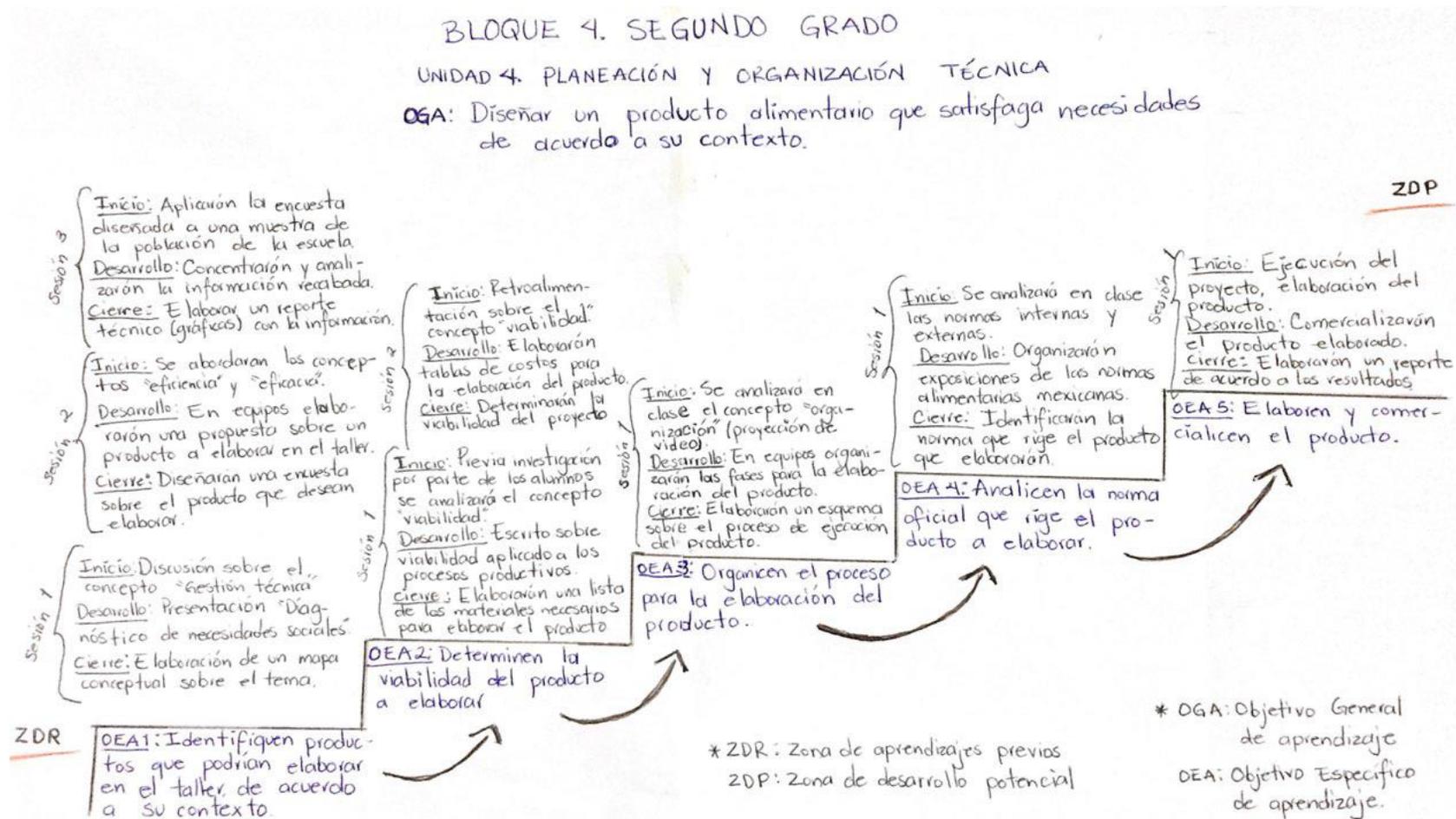
Además de que las Actividades de Aprendizaje (AA) deben incrementar su nivel de complejidad, el aprendizaje generado en una actividad debe fungir como cimiento para el desarrollo del segundo objetivo específico de aprendizaje y este a su vez contribuir al

desarrollo del tercer objetivo específico, de esta manera hay una movilización constante de aprendizajes que están encadenados unos con otros, desarrollando así un aprendizaje más complejo partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. La primacía de las AA es que estas deben estar contextualizadas, es decir, deben diseñarse tomando como ejemplo la realidad de los estudiantes y finalmente para garantizar la apropiación de los contenidos, los objetivos de aprendizajes establecidos deben servir al alumno para resolver problemas de su vida cotidiana.

Con la información proporcionada en el taller, me di a la tarea de planificar las actividades de mi asignatura tomando como ejemplo el modelo abordado en el taller, no sin antes considerar que esta es la primera renovación a la didáctica empleada anteriormente y que así como se describe en este documento, la implementación de dichas actividades no son como tal garantía de un ejercicio docente exitoso, sino más bien el primer paso para modificar constantemente dicha planificación de acuerdo a los resultados obtenidos y considerando las características y necesidades de mis alumnos.

Para diseñar la propuesta de intervención me enfoqué en la unidad cuatro del segundo grado de secundaria de la materia que imparto (P.C.I.A.), la cual se titula: **PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN TÉCNICA** dicha propuesta está representada en la figura 3 de la siguiente manera:

Figura 3. Representación de la secuencia de actividades.



Fuente: Realización propia. Diaz (2019).

Ver anexo 3

4. 4 Propuesta de secuencias didácticas

Después de realizar un análisis sobre la teoría sociocultural de Vigotsky, participar en el taller para la construcción de secuencias didácticas y revisar detalladamente los documentos oficiales para la planificación de actividades, diseñe la siguiente propuesta de intervención con el objetivo de solucionar los problemas de mi actuar docente detectados en mi diario y bajo la premisa de que la Tecnología no debe ser una práctica aburrida ni desligada de otras asignaturas, mucho menos debe estar fuera del contexto del alumno; pues esta debe permitir articular los enfoques y metodologías de las diversas asignaturas, y favorecer con ello el desarrollo de competencias para la vida en el alumno para hacer frente y dar solución a los problemas de la vida cotidiana, teniendo presente que la prioridad es el proceso de aprendizaje del estudiante (Pérez, 2015).

La propuesta está estructurada de la siguiente manera: Para alcanzar el objetivo general de aprendizaje (OGA), construí cinco objetivos específicos de aprendizaje (OEA), cada uno de ellos consta de diferentes sesiones, que va de una a tres, dependiendo de las actividades de aprendizaje diseñadas, los momentos de cada secuencia se pueden observar manera general en la tabla 1, a cada sesión corresponde una *hoja de actividades*, estas aparecen después de la tabla, dicha hoja es entregada a mis alumnos y contiene las actividades y la información necesaria para desarrollarlas, de manera tal, que a medida que mis alumnos concluyen las actividades establecidas por cada sesión, alcanzan de manera progresiva el objetivo general de aprendizaje establecido.

Cabe aclarar que esta es una propuesta diseñada considerando la información abordada en este documento y por dicho motivo no se presenta en el formato tradicional de secuencias didácticas que comúnmente empleaba para plasmar las actividades diseñadas para mis alumnos. Para facilitar al lector la comprensión de la misma, presento a continuación una tabla en la que se muestran las actividades de manera conjunta, los momentos de cada sesión y los productos y procesos (ver anexo 4) obtenidos a partir de cada objetivo específico de aprendizaje.

BLOQUE 4. SEGUNDO GRADO

UNIDAD 4. PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN TÉCNICA

OBJETIVO GENERAL DE APRENDIZAJE: *Diseñar un producto alimentario que satisfaga necesidades de acuerdo a su contexto.*

Objetivo específico de aprendizaje	Sesiones	Momentos del proceso de enseñanza	Productos/ procesos ¹⁰
<i>OEA1. IDENTIFIQUEN PRODUCTOS QUE PODRIAN ELABORAR EN EL TALLER DE ACUERDO A SU CONTEXTO</i>	Sesión 1	Inicio: Análisis sobre "gestión técnica" Desarrollo: Presentación ppt "Diagnostico de necesidades sociales" Cierre: Elaboración de mapa conceptual	Reporte técnico con gráficas sobre el producto a elaborar
	Sesión 2	Inicio: Análisis sobre "eficiencia" y "eficacia" Desarrollo: Propondrán un producto a elaborar Cierre: Diseño de encuestas	
	Sesión 3	Inicio: Aplicarán encuestas diseñadas Desarrollo: Concentración y analizarán la información Cierre: Elaboración de reporte técnico	
<i>OEA2. DETERMINEN LA VIABILIDAD DEL PRODUCTO A ELABORAR</i>	Sesión 1	Inicio: Investigación sobre el concepto "viabilidad" Desarrollo: Análisis sobre viabilidad en los procesos productivos Cierre: Enlistar materiales para el producto	Análisis escrito sobre la viabilidad del producto a elaborar
	Sesión 2	Inicio: Retroalimentación sobre "viabilidad" Desarrollo: Elaboración de tablas de costos Cierre: Determinarán la viabilidad el proyecto	
<i>OEA3. ORGANICEN EL PROCESO PARA LA ELABORACIÓN DEL PRODUCTO</i>	Sesión 1	Inicio: proyección "organización técnica" Desarrollo: Organizarán las fases para elaborar el producto elegido Cierre: Elaborarán un diagrama de flujo sobre el proceso de producción para obtener el producto	Diagramas sobre la organización del equipo para la obtención del producto elegido
<i>OEA4. ANALICEN LA NORMA OFICIAL QUE RIGE EL PRODUCTO A ELABORAR</i>	Sesión 1	Inicio. Análisis de normas oficiales mexicanas Desarrollo: Organizaran exposiciones sobre las diferentes normas aplicadas a productos alimentarios Cierre: Identificarán la norma que rige su producto	Exposiciones sobre normas alimentarias
<i>OEA5. ELABOREN Y COMERCIALICEN EL PRODUCTO</i>	Sesión 1	Inicio: Elaboración del producto seleccionado Desarrollo: Comercialicen el producto Cierre: Elaboración de reporte de los resultados obtenidos	Organización del equipo para alcanzar el objetivo

¹⁰ La evaluación de los productos y procesos generados por los alumnos se encuentra descrita en el apartado cinco de este documento.

Sesión 1

BLOQUE IV. PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN TÉCNICA

Unidad 1. La gestión en los sistemas técnicos

OGA: Diseñar un producto alimentario que satisfaga necesidades de acuerdo a su contexto.

OEA1: Identifiquen productos que podrían elaborar en el taller de acuerdo a su contexto.

El concepto de gestión técnica y su importancia en los procesos de producción industrial

1. ¡¡ A LEER!! Pon atención al siguiente texto y realiza las actividades (puedes hacer un resumen del texto)

Un sistema técnico es el en el que a través de instrumentos, herramientas y máquinas las personas ejercen acciones que transforman materiales y energía para obtener un producto o dar un servicio. Para implementar un sistema técnico y asegurarnos de que sea exitoso se necesita la gestión.



¡¡RECUERDA!!

Gestionar significa dirigir, administrar, hacer acciones necesarias para conseguir o resolver alguna situación. Por lo tanto necesitamos administrar todos los elementos involucrados para que nuestro sistema Espacio técnico sea exitoso. Debemos establecer:

- La meta a alcanzar
- Las acciones y como se llevara a cabo el proceso de trabajo
- Tiempo de cada fase
- Recursos necesarios

Una vez iniciado el proceso de producción la gestión se enfoca en evaluar:

- Los resultados de las etapas
- Corregir los errores que se presenten durante la ejecución de cada etapa
- Coordinar al capital humano durante todo el proyecto. Estas acciones hacen posible el ahorro de energía y esfuerzo; porque teniendo un diagnóstico correcto y las metas y medios claros, las acciones se realizan de forma racional.

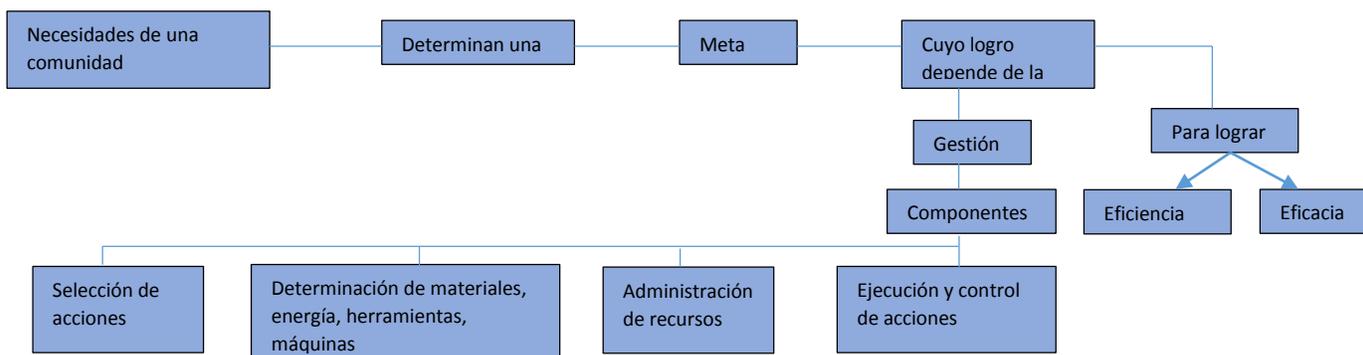


¡¡LLEGO LA HORA DE PENSAR!! A CONTINUACIÓN:



2. ***Describe con tus propias palabras que entiendes por “gestión técnica” y porqué es importante siguiente en los procesos productivos.***

3. Copia el siguiente mapa conceptual



Presentación “Diagnóstico de necesidades sociales”

4.  Realiza un mapa conceptual sobre los métodos para la elaboración de un diagnóstico de necesidades sociales de acuerdo a la información abordada en clases.

Sesión 2

LA GESTIÓN EN LA P.C.I.A. AGRICOLA PARA LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA DE SUS PROCESOS DE PRODUCCIÓN

La gestión técnica se traduce en el nivel de eficiencia y eficacia del proceso de producción.



LEE CON ATENCIÓN LO SIGUIENTE:

- **EFICIENCIA:** Es la relación entre los recursos humanos y materiales empleados durante un proceso y los logros, la eficiencia es mayor cuando con menos recursos se logran más objetivos.
- **EFICACIA:** Es la capacidad de alcanzar metas u objetivos propuestos.

La eficiencia depende de la correcta utilización de los recursos; en tanto que la eficacia se refiere a la capacidad para alcanzar un objetivo, aun cuando los recursos no se hayan empleado de la mejor manera.



Explica con tus propias palabras la diferencia entre eficiencia y eficacia y menciona ejemplos de estos conceptos aplicados en el taller de P.C.I.A.



¡¡ANALIZA, PLANEA Y PROYECTA!!

Se reunirán en equipos y propondrán un producto que puedan comercializar en su escuela.

Para elaborar dicho producto deben considerar:

- ***El tiempo de elaboración del producto***
- ***El equipo con que cuenta el taller***
- ***La disponibilidad de materiales para elaborar el producto***
- ***La accesibilidad el producto a la comunidad escolar***

-Una vez elegido el producto a elaborar, diseñarán una encuesta para determinar la aceptación que el producto tendrá en la comunidad estudiantil.

-Revisión y corrección de encuestas.

Sesión 3

¡¡CORRE TIEMPO!!



-Dispondrán de 20 minutos para aplicar la  (Encuesta) diseñada a alumnos de diferentes grados y grupos de la escuela.

-Una vez aplicadas las  correspondientes, en equipos analizarán la información recabada.

-Elaborarán un reporte técnico sobre dicha información, elaborarán gráficas para representar las preferencias de la comunidad estudiantil.

OEA2: Determinen la viabilidad del proyecto a elaborar.

Sesión 1

LA PLANIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN EN LA INDUSTRIA DE ALIMENTOS AGRÍCOLAS.



¡¡ LEE CON ATENCIÓN!!

El método que seguimos para analizar un problema, diseñar y construir un artefacto o implementar un servicio se denomina proceso técnico y para su realización también es necesario planear, es decir, establecer tanto una meta como los medios, recursos, estrategias y pasos a seguir para alcanzarlo. Durante la planeación vamos a determinar si el proyecto que pretendemos llevar a cabo es viable o no.

VIABLE: Que debido a sus características, tiene alta probabilidad de concretarse.

Para ello es necesario identificar los recursos que deben emplearse, tanto humanos, como materiales, incluyendo por supuesto, los económicos. Teniendo en cuenta los costos de los recursos empleados podemos elaborar un presupuesto que es el cálculo anticipado de los gastos que genera el proceso técnico en todo su desarrollo.

VIABILIDAD DEL PROCESO TÉCNICO

En una fase previa a la organización técnica debemos establecer la viabilidad de un proyecto, para lo cual podemos hacer estudios técnicos de mercado, financieros y rentabilidad, así como una estimación de los recursos que necesitaremos y los costos que va a generar su operación (implementación).

En el caso del proceso técnico propuesto para solucionar un problema de la comunidad, hay que asegurarse que la solución no resulte más cara que el mismo problema.



Elaborarán un escrito sobre el concepto “viabilidad” y como se aplica en los procesos productivos.

-En equipos realicen lo siguiente:

- 1. De acuerdo al diagnóstico de necesidades determinen el producto que van a producir en el taller de PCIA y descríbanlo.**
- 2. Describan de manera precisa los objetivos que desena alcanzar.**
- 3. Enlisten los materiales y recursos que necesitaran para realizar este proceso técnico, investiguen los costos de los materiales en su comunidad (procurando los de menor costo).**

Sesión 2

VIABILIDAD DEL PRODUCTO

Para que un proyecto sea viable este debe generar el 40% o más del presupuesto invertido. Esto se determina al comparar el costo de producción con el costo de venta del producto, si hay saldo a favor mayor al 40% del presupuesto (la inversión, considerando toda la materia prima que se necesitaría), el proyecto es viable de realizarse, de lo contrario se deben hacer las modificaciones necesarias. Para que el proyecto sea viable es necesario buscar y comparar precios para comprar los insumos más económicos y garantizar las utilidades del producto.



1. **Completen las siguientes tablas, de acuerdo a los costos de los materiales que se necesitaran para elaborar el producto.**

Materiales	Costo aprox.
Costo parcial	

Energía	Costo aprox.
Costo parcial	

Desechables	Costo aprox.
Costo parcial	

Costo de producción: _____

2. **Determinen los ingresos del producto (esto se obtiene al determinar cuántos productos se elaborarán y el costo de cada uno)**

Costo de venta: _____

3. **Determinen la viabilidad del producto: Esta se obtiene el restar a los ingresos (costos de venta), los egresos (costo de producción), el resultado debe ser mayor al 40% de los egresos.**



OEA3: Organicen el proceso para la elaboración del producto.

Sesión 1

LA ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN



¡¡ A LEER!!

Mientras que la planeación está relacionada con la determinación de los objetivos y de la viabilidad de los proyectos, la organización busca responder preguntas como: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? Y ¿con qué? La organización tiene que ver con las decisiones que deben tomarse para elegir las estrategias más adecuadas para crear o proporcionar los medios técnicos que se emplearán, programar las acciones, asignar responsables y controlar cada fase del proceso hasta conseguir el objetivo. La organización técnica es un medio de regulación y control para la ejecución adecuada de acciones.

Para llevar a cabo las acciones de organización se emplean cronogramas, organigramas y diagramas en los que se indican quienes son los responsables del proyecto, así como el tiempo en que se realizará cada una de las actividades y le proceso en su totalidad.

1. Explica la importancia de la organización en el proceso técnico
2. Describan el proceso para la obtención del producto que realizarán.



3. Enlisten las acciones para realizar su proyecto, escríbanlas en la tabla en secuencia, si dos se hacen simultáneamente, anótenlas en la misma celda.

Acción	Inicia	Termina	Duración	Participantes	Insumos

4. Observen el ejemplo y elaboren un organigrama en el que establezcan la organización de su sistema técnico. Anoten el nombre de cada participante y su función



5. **Elaboren el diagrama de flujo del proceso técnico que llevarán a cabo en el taller de PCIA**

LA EJECUCIÓN Y CONTROL DEL PROCESO DE ELABORACIÓN

Después de reunir la información necesaria sobre cómo obtener un producto, los materiales y las herramientas indispensables y las personas que participaran, se empieza propiamente el trabajo, es decir, se ejecuta el proceso técnico. El control consiste en observar y vigilar el progreso hacia los objetivos del proyecto para que el producto se elabore de acuerdo a lo planeado, por lo que es necesario identificar y corregir los errores y problemas que vayan surgiendo.

Para asegurar que el producto satisfaga los deseos y cubra las expectativas planeadas, es necesario aplicar un control de calidad durante todo el proceso de producción y al finalizar el mismo. El control de calidad está conformado por todos los mecanismos utilizados para identificar errores en los productos.

1. **Una vez ejecutado su proyecto, describan cuales cuáles fueron las situaciones que se presentaron y que tuvieron que corregir durante el proceso, explica que medidas deben implementar para evitar esas situaciones, completa la siguiente tabla:**



SITUACIÓN PRESENTADA DURANTE EL PROCESO	¿CÓMO SE CORRIÓ?	MEDIDAS DE CONTROL A IMPLEMENTAR



2. COMPLETA LAS SIGUIENTES ORACIONES:

- El control es un proceso que consiste en _____ y vigilar el proceso hacia los _____ del proyecto.
- La finalidad del control del proyecto es _____ que el producto se elabore de acuerdo con lo _____.
- El control de calidad permite asegurarnos de que el _____ final satisfaga los deseos y cubra las _____ planeadas.
- La gestión del proceso técnico incluye la _____, la ejecución y el _____.
- Todo _____ tecnológico atraviesa por un circuito constante de evolución denominado procesos tecnológico, impulsado por la necesidad de los _____.

OEA4: Analicen las norma oficial que rige el producto a elaborar.

Sesión 1

UNIDAD 3. LA NORMATIVIDAD, SEGURIDAD E HIGIENE EN LOS PROCESOS TÉCNICOS

Las normas oficiales (NOM) en los procesos de higiene y sanidad en la preparación de los alimentos

-Los reglamentos en materia de control sanitario de actividades, establecimientos, productos y servicios.

-El control de calidad en los productos alimentarios

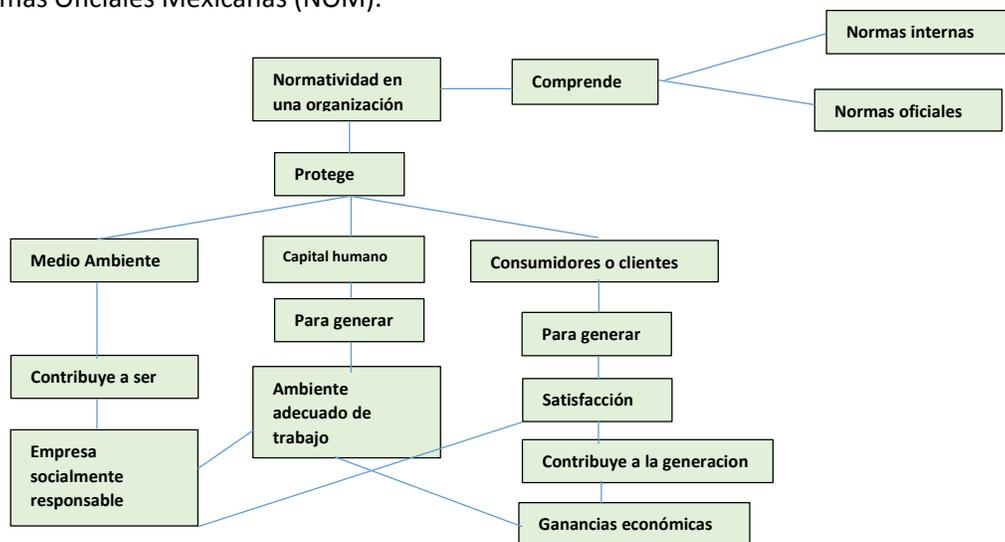


¡¡ LEE CON ATENCIÓN!!

En todo proceso productivo que involucre maquinaria, quipo, materias primas y productos en proceso y terminados existen condiciones de peligro potencial para la salud, tanto para las personas que participan en el proceso como para los consumidores. Por otro lado, es necesario considerar el impacto ambiental que puede causar el uso de insumos y el manejo de los desechos.

Por estas razones, en los lugares donde se desarrollan los procesos técnicos deben contar con una normatividad que regule el comportamiento del recurso humano con el fin de prevenir accidentes y enfermedades y minimizar los riesgos a los consumidores y al medio ambiente. Una **norma** indica la manera en que la mayoría de las personas están de acuerdo para realizar una acción.

Una normatividad es un con conjunto de reglas o criterios que se establecen en un grupo u organización con el fin de regular conducta, es un conjunto de normas. En México hay una serie de normas que determinan las características que deben presentar los productos, servicios o procesos: las Normas Oficiales Mexicanas (NOM).



NORMAS INTERNAS

La instalación de normas que protejan y beneficien a los propios empleados es una obligación ineludible de toda empresa, ya que esta es la encargada de la salud la integridad y la remuneración adecuada de los trabajadores que contribuyan al logro de los objetivos. Al hablar de normatividad también nos referimos a los reglamentos internos que cada empresa, fábrica o taller deben tener de acuerdo con las actividades y procesos industriales que ahí se realicen. Estas normas contribuyen a mantener la higiene del producto y la seguridad de los trabajadores.



¡REFLEXIONA!!

1. Piensa en el reglamento de tu taller de tecnología y contesta:
¿Hay alguna norma con la que no estés de acuerdo? Explica por que
¿Qué normas crees que se deben integrar al reglamento? Considerando las actividades del taller.
¿Por qué es importante aplicar normas en los procesos técnicos?:
 - a) Para ti
 - b) Para los consumidores del producto
 - c) Para el medio ambiente

LAS NORMAS DE HIGIENE Y PROCESOS TÉCNICOS

Para evitar riesgos durante el desarrollo de procesos técnicos es fundamental identificarlos. Si conocemos bien los riesgos a los que nos enfrentamos, podremos utilizar la protección adecuada y tomar las medidas de higiene y seguridad necesarias para evitar al máximo los accidentes y las enfermedades. Para favorecer al máximo la seguridad e higiene en todo proceso técnico, es conveniente crear un programa de higiene y seguridad orientado a mantener a los trabajadores y a la empresa con la menor exposición posible a los peligros del medio laboral.



Escribe la razón o razones por las que crees que se aplican las normas que se mencionan a continuación.

NORMAS DE SEGURIDAD	RAZON O RAZONES POR LAS QUE SE APLICA
1. Mantener limpio y seco el piso del taller	
2. Usar mandil y malla al momento de preparar los productos	
3. No jugar mientras se están elaborando productos en el taller	
4. Mantener cerradas las llaves de gas cuando no vayan a ocupar	



Completa la siguiente tabla.

Equipo protector	Función
Cubre bocas	
Mandil	
Malla o gorro	

Explica que condiciones presenta tu taller de PCIA en relación con los siguientes aspectos

- a) Seguridad en los equipos de trabajo, materiales, herramientas
- b) Existencia de extintores o botiquín y de instrucciones para usarlos
- c) Señalamientos de áreas de riesgo

Anota tus conclusiones

NORMAS OFICIALES MEXICANAS

Las normas oficiales mexicanas (NOM) son emitidas por diversas dependencias del Gobierno federal, que se basan en la identificación de evaluación y riesgos. El objetivo de las NOM es proteger al medio ambiente y a la población previendo riesgos a la salud, a la vida y al patrimonio. Estas normas están presentes en prácticamente cualquier contexto o situación de la vida cotidiana, pues una o varias regulan cada producto que consumimos o servicios que solicitamos.

1.- Observa el siguiente mapa conceptual y escribe con tus propias palabras lo que se indica en los recuadros.





¡MEDITA Y APLICA LO SIGUIENTE!

- ***En equipos organizarán exposiciones sobre diferentes normas oficiales que se aplican en los procesos alimentarios.***
- ***Cada uno elaborará un escrito de las normas que expongan los diferentes equipos***
- ***En equipos, determinarán las normas que son aplicables a los productos que desean elaborar y trataran de aplicarlo de acuerdo a las instalaciones del taller de P.C.I.A.***

OEA5: Elaboren y comercialicen el producto.

Sesión 1



LA EVALUACIÓN Y EL CONTROL DE CALIDAD

Una vez que hayan ejecutado el proceso técnico y comercializado el producto elegido para alcanzar los objetivos establecidos, es necesario hacer una evaluación tanto al proceso como al producto obtenido. Para evaluar el producto, pueden hacer una pequeña encuesta de dos a tres preguntas y aplicarla a los consumidores para identificar su opinión respecto al producto y las sugerencias para mejorarlo.

- Diseñaran una pequeña  (Encuesta) para aplicar a los consumidores y elaboraran un reporte sobre las sugerencias de los mismos para mejorar el producto.
- Para evaluar el proceso técnico, elaboraran un reporte respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué errores tuvieron durante la elaboración del producto? (*falta de organización del equipo, de comunicación, etc*) ¿Cómo creen que pueden mejorar el proceso técnico empleado?

CAPITULO 5. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

Ruta metodológica: *Parte importante del proceso educativo es la evaluación, esta permite corroborar que se hayan alcanzado los objetivos establecidos en un principio o, de no ser así, identificar las modificaciones que se deben hacer al proceso para poder alcanzar posteriormente los objetivos. Ya que en este proyecto se presenta una propuesta de planificación y secuencias didácticas bajo el soporte de la teoría sociocultural, es importante proporcionar la importancia que merece a la evaluación de las mismas, una propuesta de actividades debe incluir una propuesta de evaluación, aquella que permita corroborar el impacto que el proyecto ha tenido en mis alumnos y en mi ejercicio docente.*

Anteriormente diseñaba evaluaciones para asignar erróneamente un valor numérico al aprendizaje de mis alumnos, cuando en realidad debía construir instrumentos que me permitieran identificar que las actividades que diseñaba permitían a mis alumnos alcanzar o no los objetivos de aprendizaje, estas debían servir de retroalimentación para mi ejercicio y mejorarlo en favor de mis estudiantes. Para establecer congruencia entre las actividades construidas y la evaluación de estas, debía evitar recurrir a los exámenes escritos a los que son sometidos comúnmente los estudiantes y que pueden resultar tediosos no solo para ellos sino también para mí, por lo que dediqué tiempo a buscar una evaluación que cubriera esa función y que estuviera acorde a las actividades antes diseñadas, posteriormente, diseñé instrumentos considerando el enfoque de esta evaluación.

Este apartado está dedicado a describir la evaluación aplicada para analizar los resultados obtenidos a partir de la puesta en marcha de la propuesta de intervención, así como los instrumentos empleados para ello. El proceso de renovación no concluye con el diseño de actividades contextualizadas para aplicar en mi práctica, este mismo obliga, de alguna manera, a modificar la forma tradicional de evaluar, aplicar exámenes escritos para determinar si mis alumnos han aprendido o no conceptos técnicos deja de ser un método apropiado para corroborar que el aprendizaje haya sido efectivo.

5.1 Evaluación auténtica, más que una calificación

Antes de cursar la maestría y durante el primer año de ella, me sentaba frente a mis libretas de actividades (en donde plasmaba el tema a abordar y las actividades a realizar con mis alumnos) y buscaba los conceptos más importantes que abórdanos en clase, entorno a ellos, elaboraba preguntas para verificar que mis alumnos hubieran aprendido dichos conceptos, preguntas sencillas a mi parecer, que generalmente contestaban de forma errónea, en ese entonces no podía identificar que había incongruencia entre lo que mis alumnos realizaban en clases y lo que yo les cuestionaba mediante un examen escrito.

Ahora, después de vivir todo un proceso de transformación, entiendo que necesito modificar también la manera de identificar que mis alumnos se hayan apropiado de los contenidos académicos establecidos. En la búsqueda de información que me permitiera sustentar teóricamente la evaluación a aplicar encontré la obra de Frida Díaz-Barriga: *Enseñanza situada*, la cual me proveyó de la información y argumentos necesarios para construir los instrumentos necesarios para evaluar la propuesta de intervención diseñada.

Si las actividades que construí en su momento no tenían como objetivo que mis alumnos memorizaran conceptos sino que adquirieran habilidades que les permitieran resolver problemas de la vida diaria, entonces la evaluación debía también ser reconstruida, Díaz-Barriga (2006) menciona que la evaluación centrada en el desempeño demanda que los alumnos puedan demostrar que poseen habilidades o conductas ante ciertas situaciones fuera de la escuela, concretamente, a demostrar un desempeño significativo ante situaciones y escenarios en los que los alumnos demuestren lo que han logrado comprender o solucionar sobre asuntos trascendentales al ámbito personal y social.

La enseñanza organizada en torno actividades auténticas requiere que se diseñe también una evaluación auténtica, esta es definida por Herman, Aschbacher y Winters en Díaz-Barriga (2006) como la evaluación distinguida por demandar que los alumnos resuelvan tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, aprendizaje actual y las habilidades necesarias para solucionar problemas reales, esta está centrada en el

desempeño del alumno y debe incluir una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación tanto holistas como rigurosas.

Por otra parte, Wiggins en Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) define la evaluación auténtica como: Desafíos representativos de tareas propias de un disciplina, están diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista pero razonable, enfatizando la profundidad más que la amplitud, para ello deben involucrar problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad. La intención de este tipo de evaluaciones es tanto evaluar a los alumnos como guiarlos en un proceso de enseñanza mediante situaciones lo más parecidas a la vida real.

Cuando se trabaja en el aula con situaciones auténticas los estudiantes pasan a ser parte activa del proceso de generación de conocimientos, ya que se crean escenarios que podrían enfrentar en diferentes contextos sociales, y se le brinda la oportunidad de conectarse y desenvolverse ante dichas situaciones (Ravela et al. 2017), la evaluación auténtica debe ser concebida como un proceso como tal, que implica el diseño de actividades que colocan al estudiante en situaciones reales, de la vida cotidiana, no puede ser entendida esta como un instrumento o conjunto de ellos para evaluar un momento de enseñanza.

Algunos principios para desarrollar evaluación autentica en el aula son los siguientes: primero la evaluación debe estar centrada en explorar aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas; se deben desarrollar tareas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales considerado los aprendizajes más importantes; proporcionar a los alumnos el apoyo necesario para que comprendan y realicen las actividades y para entender las expectativas sobre el nivel esperado; comunicar a los alumnos las expectativas de ejecución esperadas y consensarlas con el grupo, a través de ello se generaran las condiciones y dispositivos para registrar el avance de los alumnos y finalmente, se deben incluir espacios de reflexión sobre los aprendizajes alcanzados, a la enseñanza y mecanismos de evaluación que los posibilitaron (Díaz-Barriga, 2006). Ahora, la otra parte del proceso es diseñar instrumentos que permitan evaluar que los aprendizajes y habilidades establecidos se hayan alcanzado satisfactoriamente.

Continuamente los docentes evaluamos a nuestros alumnos, con intención de identificar que estos se hayan apropiado de los contenidos académicos establecidos, Ravela et al (2017) describe que existen dos grandes formas de evaluación, las cuales tienen finalidades diferentes, una es denominada *evaluación sumativa* que tiene lugar al final del período de enseñanza y cuya finalidad es calificar al estudiante, y la otra llamada *evaluación formativa* que tiene lugar durante el proceso de enseñanza y cuyo objetivo es adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos. Este tipo de evaluaciones en la práctica suelen entrelazarse, aunque en muchos de los discursos del estudio de la pedagogía y la didáctica se suele enfatizar las bondades de la evaluación formativa.

Las evaluaciones formativas tienen como finalidad dar devolución y orientación a los docentes y estudiantes, esta debe ser empleada por el docente para tomar decisiones sobre su enseñanza, para adaptarla de acuerdo a lo observado, la información obtenida no solo debe ser empleada por el docente sino también por los estudiantes para mejorar su desempeño (Ravela et al, 2017). Identificar los progresos en los alumnos y los cambios necesarios a las situaciones y actividades diseñadas para que estos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos, es parte del proceso de enseñanza, un proceso de retroalimentación continuo que conlleva a la evolución y mejora constante de la práctica.

Comúnmente y de manera consciente aplicaba a mis alumnos un tipo de evaluación sumativa, más que por decisión propia por responsabilidad administrativa, aquella en la que asignaba un valor numérico al desempeño que ellos presentaban en algunos trabajos, tareas y exámenes y aunque algunas veces les hacía observaciones respecto a sus trabajos, lejos de ayudarlos pienso que incluso los confundía un poco más. Wiggins en Ravela et al (2017) propone que el elemento principal de la evaluación formativa es la *devolución* o *retroalimentación*, esta se refiere a la información que el docente entrega a sus estudiantes para ayudarles a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que han logrado, la retroalimentación se basa, más que en valoraciones, en descripciones. Considerando que la evaluación aplicada hasta el momento en mi aula no ha sido suficiente y no ha desempeñado la función de retroalimentar mi práctica docente, considero un aspecto

importante en la transformación de mi ejercicio docente la modificación de la evaluación aplicada hasta el momento.

Considerar una evaluación que no implique solamente la asignación de un número a mis alumnos, sino que funcione como un proceso de interacción entre desempeño y retroalimentación del mismo, permitirá que ellos asimilen la enseñanza como un proceso continuo de mejora. La evaluación auténtica está centrada en la valoración de la calidad de la ejecución, esto se realiza generalmente mediante evaluación cualitativa, aunque esta no está reñida con la cuantificación que permite asignar una calificación numérica (Díaz-Barriga, 2006).

Una de las herramientas más importantes en la evaluación formativa son las rúbricas, estas se definen como guías o escalas de valuación donde se establecen niveles progresivos de dominio referentes al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso determinado. Las rúbricas son escalas que destacan una evaluación de desempeño centrada en aspectos cualitativos y a las cuales es posible establecer puntuaciones numéricas (Díaz-Barriga, 2006). Una rúbrica se puede representar mediante una tabla de doble entrada en la que cada fila se refiere a un aspecto o dimensión relevante sobre las intenciones educativas del docente (lo que espera del desempeño del estudiante), y en las que cada columna corresponde a un nivel de logro para cada dimensión, al cruce de ambas dimensiones se define como celdas, cada celda incluye una descripción de las principales características del producto o desempeño, en el nivel correspondiente de logro, mostrando progresión desde los niveles inferiores a los superiores, al contenido de estas celdas se le denomina descriptores (Ravela et al, 2017).

Las rúbricas son consideradas instrumentos de evaluación auténtica ya que permiten medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con *criterios de la vida real*, estas permiten evaluar procesos y habilidades, donde lo importante es decidir el nivel en que algunos atributos están o no presentes en el desempeño de los alumnos, esta implica un juicio de valor acerca de la calidad del trabajo que los alumnos presentan (Díaz-Barriga, 2006).

Estas herramientas pueden utilizarse de distintas maneras y en distintos momentos, Ravela et al (2017) menciona que es importante distinguir entre *productos* y *desempeños* en las evidencias que se emplean en las evaluaciones, un producto puede definirse como una forma de trabajo escrito, como un ensayo, una obra o un proyecto, este tiene una forma de existencia permanente, por lo que se puede analizar más de una vez. Un desempeño se refiere al acto de hacer algo por parte del estudiante: una presentación oral, trabajar en equipo, realizar una demostración, etc. las rúbricas deben adecuarse al tipo de evidencia que será empleada para la evaluación.

Las rúbricas pueden ser generales o específicas. Las más empleadas comúnmente y fácil de elaborar es la específica, estas están enfocadas a la evaluación de un producto o desempeño específico. Las rúbricas generales están diseñadas para evaluar el resultado de un proceso más largo, como una unidad o un curso completo (Ravela et al, 2017). Atendiendo a las características que presentan las actividades diseñadas, elabore una serie de rúbricas que me permitieran evaluar los productos y procesos que mis alumnos obtuvieron durante esta unidad didáctica, considerando también que esta evaluación es funcional tanto para mí como para mis alumnos, siendo ambas partes participes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos instrumentos de evaluación diseñados se presentan a continuación:

Rúbrica para evaluar el reporte técnico sobre el producto a elaborar

CATEGORÍA	Novato (6-7)	Intermedio (8-9)	Experto (10)
<i>Terminología</i>	Describe superficialmente los conceptos analizados en clase	Describe correctamente los conceptos analizados en clase pero no agrega una conclusión propia	Describe y relaciona correctamente los conceptos analizados en clase, agregando una conclusión propia
<i>Organización de la información</i>	La información es presentada de manera desorganizada	Presenta complicaciones para organizar de forma práctica la información recabada	Organiza de forma práctica y comprensible la información recabada mediante las encuestas aplicadas
<i>Presentación de resultados</i>	Presenta dificultades para conjuntar la información recabada y construir una conclusión de la misma	Describe de manera general las conclusiones obtenidas a partir de la información recopilada	Describe propia y detalladamente las conclusiones obtenidas a partir de la información recopilada

Rúbrica para evaluar el análisis de viabilidad del producto

CATEGORÍA	Novato (6-7)	Intermedio (8-9)	Experto (10)
<i>Aplicación del concepto</i>	Describe superficialmente el concepto de viabilidad	Describe correctamente el concepto de viabilidad pero presenta dificultades para relacionarlo con el proceso técnico	Describe y relaciona correctamente el concepto de viabilidad con el proceso a llevar a cabo
<i>Organización</i>	Presenta los materiales necesarios para la elaboración del producto de manera desorganizada	Organiza con dificultades los materiales y el equipo necesarios para la elaboración del producto	Organiza adecuadamente los materiales y el equipo necesarios para la elaboración del producto
<i>Cálculos</i>	Los cálculos de los costos y utilidades del producto presentan errores	Realiza adecuadamente los cálculos para determinar los costos de la elaboración del producto pero no determina la viabilidad del mismo	Realiza adecuadamente los cálculos necesarios de los costos y utilidades de la elaboración del producto para determinar la viabilidad del mismo
<i>Conclusiones</i>	Presenta dificultades para determinar la viabilidad del producto a partir de la información generada	Concluye con dificultades la viabilidad del producto a partir de la información generada	Concluye correctamente a partir de la información generada la viabilidad del producto o la necesidad de realizar modificaciones

Rúbrica para evaluar los diagramas de organización del equipo

CATEGORÍA	Novato (6-7)	Intermedio (8-9)	Experto (10)
<i>Aplicación del concepto</i>	Describe superficialmente el concepto de organización sin relacionarlo con sus productos	Describe correctamente el concepto de organización pero presenta dificultades para relacionarlo con el proceso técnico	Describe y relaciona correctamente el concepto de organización con el proceso a llevar a cabo
<i>Organización</i>	Presenta las actividades a realizar cada miembro del equipo sin la organización adecuada	Organiza las actividades a realizar cada integrante del equipo para elaborar el producto	Organiza adecuadamente los tiempos y las acciones a realizar cada integrante del equipo para elaborar el producto
<i>Presentación</i>	Las tablas y esquemas elaborados no describen correctamente la organización del equipo	Realiza tablas y organigramas que describen la organización del equipo	Realiza tablas y organigramas que describen detalladamente y de forma práctica la organización del equipo y el proceso de elaboración del producto

Rúbrica para evaluar la exposición sobre normas alimentarias

CATEGORÍA	Novato (6-7)	Intermedio (8-9)	Experto (10)
<i>Materiales de apoyo</i>	Los materiales elaborados no son empleados como apoyo para transmitir la información al resto del grupo	Los materiales presentados son esporádicamente empleados para facilitar la transmisión de información de la información al resto del grupo	Elabora materiales de apoyo que permite transmitir de forma clara la información al resto de los compañeros
<i>Dominio del tema</i>	Presenta deficiencias en el dominio del tema, improvisando en diferentes momentos	Presenta una exposición fluida pero con algunos errores, con dificultades para resolver las dudas del grupo	Domina el tema asignado, resuelve acertadamente las dudas de sus compañeros
<i>Comprensión del tema</i>	Explica el tema sin comprenderlo y relacionarlo con situaciones reales	Comprende el tema que explica con algunas lagunas y dificultades	Comprende el tema que explica, ejemplificándolo con situaciones reales asociadas al taller
<i>Actitud</i>	Presenta dificultades para mirar a los ojos a sus compañeros, manejar un tono de voz adecuado y controlar sus nervios.	Logra controlar los nervios pero su lenguaje corporal y el tono de su voz no son apropiados	La actitud, el lenguaje tono de voz son apropiados para transmitir el mensaje a sus compañeros

Rúbrica para evaluar la organización del equipo

CATEGORÍA	Novato (6-7)	Intermedio (8-9)	Experto (10)
<i>Organización del equipo</i>	El equipo no presenta la organización adecuada, no cuentan con los materiales necesarios para la elaboración del producto	Presentan algunas deficiencias en la organización para la elaboración del producto	El equipo presenta una organización adecuada, cada integrante realiza la actividad que le corresponde y cuentan con los materiales necesarios
<i>Resolución de problemas</i>	El equipo no cuenta con la organización necesaria para resolver los imprevistos presentados durante la elaboración del producto	Con algunas dificultades el equipo logra resolver imprevistos presentados durante la elaboración del producto	El equipo resuelve de manera conjunta y satisfactoria los imprevistos presentados durante la elaboración del producto
<i>Presentación del producto</i>	El producto obtenido no presenta las características proyectadas en un principio	El producto obtenido presenta variaciones respecto al proyectado en un principio	El producto obtenido cuenta con las características demandadas por la comunidad estudiantil, alcanzando los objetivos establecidos al principio

Este conjunto de rúbricas permiten evaluar cualitativamente los productos obtenidos por mis alumnos a partir de las actividades diseñadas, aunque estas también permiten asignar un valor numérico a dichos productos, atendiendo a la necesidad administrativa de asignar una calificación a los alumnos durante el proceso de enseñanza, cabe aclarar que en esta propuesta se evaluaron tanto productos como procesos, ya que la exposición y la organización del equipo para la elaboración del producto corresponde a procesos y los otros productos como son reportes corresponden al ámbito de productos.

Considero que la elaboración de rúbricas demanda al docente aplicar en el aula una observación más detallada que permita identificar las habilidades que están desarrollando los alumnos, así como la consciencia del mismo sobre el proceso para desarrollar dichas habilidades, estas permiten cambiar la forma de percibir tanto el proceso evaluativo como al alumno, centrándose en las cualidades que se desean construir en ellos y dejando a un lado la práctica común de percibir al alumno como una representación numérica.

5.2 Mi diario docente como aliado en la mejora continua de mi ejercicio profesional

Así como es importante evaluar el desempeño que mis alumnos han tenido durante el proceso de enseñanza, también es importante identificar el avance que he tenido mediante el proceso de modificación mi ejercicio profesional, el proceso de retroalimentación planteado en el apartado anterior debe funcionar para determinar las modificaciones necesarias a las actividades diseñadas con la finalidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos, este proceso implica también un constante ejercicio de observación y reflexión en el aula para identificar las modificaciones que ha sufrido mi salón del clases a partir de la propuesta de intervención elaborada.

Un elemento crucial para desarrollar esta investigación ha sido mi diario de clases, aquel que en un principio sirvió como confidente y medio de desahogo de las dificultades presentadas en mi práctica profesional y que me ha permitido nombrar dichos problemas a través de un análisis minucioso de las situaciones narradas en él, para así construir una

propuesta de intervención acorde a las necesidades y demandas de mis alumnos y las características de mi contexto. Durante el proceso de esta investigación no he dejado de escribir mi diario de clases, aunque no con la misma frecuencia que en un principio, he continuado describiendo en él sucesos importantes para la mejora de mi ejercicio profesional, particularmente durante la aplicación de las actividades diseñadas en la propuesta de intervención, encontré una serie de pasajes que pudieran servir como punto de partida para iniciar un nuevo ciclo de renovación de mi ejercicio docente.

Me alegra observar que los muchachos están muy emocionados con la elaboración de un producto que ellos van a proponer, aunque me tocó limitarlos al explicarles que debían considerar el equipo con el que contamos en el taller, el tiempo de elaboración del mismo y la disposición de materiales, me dio gusto observar que estaban muy motivados con este proyecto (07/Mayo/2019).

Noté que los muchachos presentaron dificultades para calcular el 40% de utilidad que debía generar su proyecto, y de ahí determinar la viabilidad del mismo, así que utilizando el pizarrón les expliqué los cálculos que debían realizar, muchos lo entendieron bastante bien, después, me acerqué a cada uno de los equipos para corroborar el procedimiento que estaban realizando, aunque la respuesta fue buena, he considerado solicitar apoyo a la maestra de matemáticas para poder explicar este proceso a los alumnos de una manera más práctica (10/junio/2019).

Hoy, mientras etiquetábamos unos productos para la expo-venta del jueves, le pregunte a Dana: «¿En cuánto crees que podemos vender estos chiles curtidos?», ella sin mucho pensar me dijo: «Hay que hacer la cuenta maestra, de cuanto le contaron los chiles, la cebolla, todos los ingredientes más las etiquetas y calcular cuánto podríamos ganar, para que no los vendamos tan caro y nos lo compren», pienso que los objetivos están siendo alcanzados y eso me alegra mucho (25/junio/2019).

Mi diario de clases, que ha sido mi mayor aliado en cada una de las fases de este proceso de transformación, continuará desempeñando un papel fundamental en mi ejercicio docente, esta vez, deja de ser un espacio para describir situaciones problemáticas de origen desconocido y cargadas de emociones y pasa a cumplir una función más determinante al servirme como medio para escribir reflexiones y alternativas ante dichas situaciones y generar un ejercicio profesional consciente, propicio y reflexivo.

REFLEXIONES FINALES

A través de la elaboración de los diferentes escritos realizados durante el posgrado y que sirvieron de base para construir este documento, he vivido una serie de experiencias que me han enriquecido no solo como docente sino también como persona, esta transformación está mediada por la reflexión de mi propia práctica profesional y de las experiencias más importantes de mi vida, todo ello resulta en una serie de conclusiones que me permitirán mejorar significativamente mi quehacer docente.

Me he dado cuenta de que un maestro no llega solo a su aula para trabajar con sus alumnos, lo acompañan sus creencias, experiencias, actitudes y personalidad, las cuales definen su práctica, y que el reconocimiento de estos elementos permite al docente dotarse de herramientas para desempeñar su labor de manera consciente y crítica en favor de sus alumnos y de su propia práctica. El tránsito de un ejercicio superficial a uno consciente implica un proceso de transformación que concluye con la concepción del profesor como un investigador de su propia práctica.

El estudio de la práctica docente conlleva al análisis forzoso de la formación tanto académica como personal del profesor, ya que la evocación de esas experiencias permite al docente hacerse consciente de las situaciones que le proveyeron de creencias y actitudes que caracterizan su personalidad y por lo tanto su práctica, ese constante viaje en el tiempo del ejercicio actual a las experiencias pasadas y viceversa, y el análisis de estas, representa el proceso primordial de esta investigación.

La docencia es una labor muy noble pero también muy demandante, es una profesión que implica que el profesor impregne constantemente en ella su personalidad considerando el contexto en el que esta se desarrolla, más que un trabajo técnico, la docencia podría ser comparada con el trabajo de un artista, y así como el resultado de los esfuerzos de un artista se aprecia en sus obras, el del maestro se puede percibir a través de las habilidades que desarrollan sus estudiantes y que le permiten desenvolverse crítica y acertadamente en la sociedad.

Así como los artistas se detienen a reflexionar sobre sus obras pasadas y sus experiencias para crear nuevas obras que generen un mayor impacto en las personas, es parte del trabajo docente hacer un alto en su práctica y analizarla, reencontrarse como docente y analizar sus experiencias, esto le permitirá realizar una reconstrucción de su ejercicio que impactará de manera positiva en sus alumnos y en su persona.

Finalmente, considero que el análisis constante de la práctica debe ser un compromiso personal de cada docente, ese proceso le permitirá renovarse periódicamente para evitar ofrecer a sus estudiantes un proceso educativo inerte, tedioso y abrumador, sino más bien, este motive al estudiante y a la vez al docente desarrollando un proceso educativo que sea disfrutado por ambos actores principales. Este proceso de renovación debe ser concebido como un ciclo constante de descripción, análisis y reflexión que conlleva a la mejora de la práctica, donde el término de la última etapa marca el inicio de la primera, de manera tal que el docente se sumerge en un ejercicio de renovación continua.

LITERATURA CITADA

- Ander-Egg, E.** (1995) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Avelar, D.** (2015) *El desarrollo para la convivencia como eje central del diseño curricular para generar climas armónicos de aprendizaje en las aulas de educación secundaria del D.F.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México D.F.
- Bazdresh, M.** (2000) *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Textos educar.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M.** (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla
- Brockbank, A. y McGill, I.** (1999) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata
- Brubacher, W., Case, C. y Reagan, T.** (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Casar, E.** (2011) *Para qué sirve Paul Ricoeur en crítica y creación literarias*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Chaves, A.** (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.
- Chung, W.** (2012) *Banning Corporal Punishment in Taiwan: A Narrative Exploration of Teacher Change and Critical Examination of the Legal Ban*. Thesis for Degree Doctor of Philosophy. Arizona State University.
- Cochran, M. y Lytle S.** (2002). *Dentro/Fuera. Docentes que investigan*. Madrid, España: Ediciones Alcal, S. A.
- Villar, A.** (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. España: Ediciones Mensajero.

- Delory-Momberger, C.** (2003) *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. París: Clacso coediciones.
- Dewey, J.** (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Diamond, P.** (1993). *Writing To Reclaim Self: The Use of Narrative in Teacher Education*. Atlanta, GA. Degree Doctor of philosophy. Arizona State University.
- Díaz-Barriga, A.** (2013) *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Díaz-Barriga, F.** (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F: McGRAW-HILL INTERAMERICANA.
- Foucault, M.** (1970) *La arqueología del saber*. México, DF: Siglo veintiuno editores.
- Furman, C.** (2014). *Reflective Teacher Narratives: The Merging of Practical Wisdom, Narrative, and Teaching*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Columbia University.
- García, G.** (2013) *Planeación y gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar en telesecundaria*. Tesis de Maestría: Maestría en Educación Básica. México DF.
- Gimeno, J.** (2003) *El alumno como invención*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guerreo, M.** (2014) *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la educación.*: Marpadal Interactive Media S.L
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.** (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hidalgo, E.** (2014) *Mi actuar y experiencia docente dentro de la institución preescolar Bernad Shaw*. Tesina de especialización. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
- Hunt, E.** (2006). *Introducción a las ciencias sociales*. México: Pearson educación.
- Lagunes, M.** (2015) *Taller de entrenamiento de habilidades sociales para los alumnos de la escuela secundaria "Don Melchor Ocampo" de la delegación Venustiano Carranza*

- del D.F., para disminuir la falta de disciplina escolar entre los alumnos.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México D.F.
- Larrosa, J.** (2006) Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias y el deporte.* 19, 87-112.
- López, M.** (2015) *El diálogo como estrategia didáctica para el desarrollo de la práctica docente.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- López, N.** (2007) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.* Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Martínez, C.** (2014) *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.* Madrid: Uned publicaciones.
- McEwan, H. y Egan K.** (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores S. A.
- Meirieu, P.** (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Onrubia, J.** (1999) Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll (Ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 101-123) Barcelona: Editorial Grao
- Pérez, M.** (2015) *Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos de primer grado de secundaria de la asignatura tecnología.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México, D.F.
- Perrenoud, P.** (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar,* México D. F: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Pola, L.** (2019) *Práctica reflexiva: Una dosis de metamorfosis en mi proceso de adquisición del conocimiento en mi educación, formación y transformación docente.* Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Porlán, R.** (1995) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Sevilla: Díada Editora, S.L.

- Ramírez, E.** (2016) *Creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas en segundo grado de educación secundaria especificando el uso del edificio escolar en el estado de México*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. México, D.F.
- Ravela, P., Picaroni B. y Loureiro G.** (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: Grupo Magro Editores.
- Ricoeur, P.** (1995) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Rosa, M.** (2006) *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y como se adquiere*. España: Wolters Kluwer
- Sántiz, E.** (2018) *La creatividad docente: un factor para desarrollar la lectura*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Secretaría de Educación Pública** (2011) *Acuerdo numero 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México D.F.
- Shagoury, R. y Miller, B.** (2000) *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Streff, B.** (2016). *A Public Education: The Lived Experiences of One Educator*. Thesis for Degree Doctor of philosophy. Arizona State University.
- Subero, D., Paredes, D. y Fernando, L.** (2018) El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones. *Diversa. Escritos pedagógicos*. 1 (1), 9-19.
- Tardif, M.** (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Taylor, S. y Bogdan, R.** (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.** (2010) *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Estado de México: PEARSON.

University Oslo, Norway (6 de junio de 2016) Research and teacher education: Metaphors we live by. Marylin Cochran. Recuperado de: <http://bit.ly/2Z33gNq>

Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Zabalza, M. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Editores.

Zavala, G. (2016) *Didáctica problematizadora para desarrollar competencias matemáticas en los alumnos de educación primaria*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ANEXOS

Anexo 1

El esquema elaborado a partir de las narrativas registradas en el diario de clases se presenta a mayor escala para que el lector pueda apreciar las características que definen el ejercicio docente y las relaciones encontradas en las acciones del docente y los alumnos.

Anexo 2

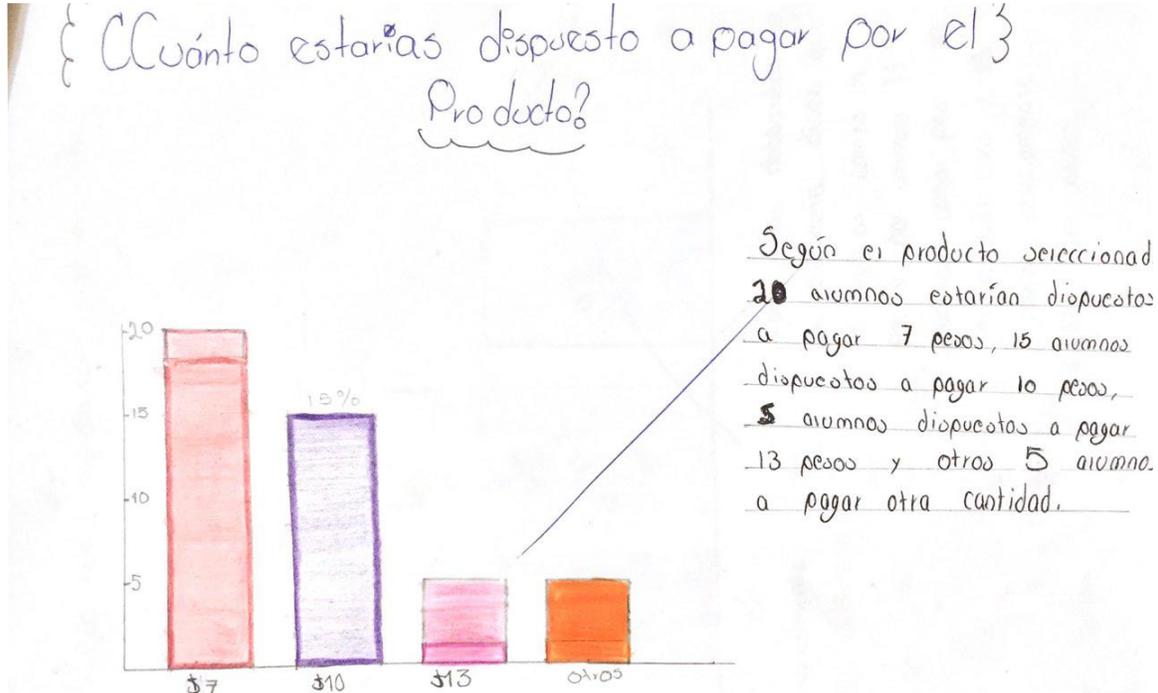
El siguiente esquema ampliado presenta las etapas escolares de mi vida, representando las experiencias más importantes de ellas y la evocación de las mismas para la transformación de mi práctica profesional.

Anexo 3

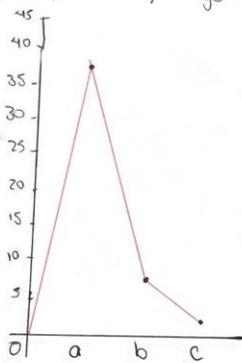
El esquema que representa la secuencia didáctica diseñada a partir de la teoría socio constructivista de Vigotsky, en este se puede observar de manera ascendente el tránsito del alumno partiendo de la Zona de Desarrollo Real (ZDR) o de conocimientos previos, hasta la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) y las actividades que median dicho proceso.

Anexo 4

Productos obtenidos por mis alumnos a partir de la puesta en marcha de las actividades propuestas.



1.4. ¿Qué semillas te gustaría para decorar el chocolate?
a) mandarina b) Trigo c) otro



En un total de 45 alumnos, 38 alumnos usaron una decoración de mandarina, 9 alumnos por trigo y otros alumnos usaron por alguna otra semilla.

Viabilidad

Para que un producto sea viable este debe generar el 40% o más del presupuesto invertido. Esto se determina al comparar el costo de producción con el costo de venta del producto, si las ganancias son mayor al 40% el producto es viable.

Producto: Papas a la francesa.

Material y costos.

- Papas	\$50.00	Total: \$70.00
- Catsup	\$5.00	Porciones: 15 platos
- Mayonesa	\$5.00	Costo unitario de producción: \$4.70
- Habanero	\$5.00	Costo unitario de venta: \$10.00
- Platos	\$5.00	Ganancias totales: \$5.3 = 53%

$$\begin{array}{r} - 10.00 \\ 4.70 \\ \hline 05.30 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 10.00 - 100\% \\ 5.30 - ? \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5.30 \\ \times 100 \\ \hline 530 \end{array} \quad \begin{array}{r} 53 \\ 10 \overline{) 530} \\ 30 \\ \hline 0 \end{array}$$

El producto si es viable.

Viabilidad del producto

Para que el producto sea viable debe generar más del 40% del presupuesto invertido, es decir, del dinero obtenido de las ventas, debes tener el dinero del presupuesto y el 40% de eso, además de una ganancia. Si es así el producto es muy favorable y viable. Si no alcanza para el 40% o otra razón, el producto no es viable y se deberá buscar modificaciones para mejorar el producto. Se debe tomar en cuenta la calidad de la materia prima y la economía, para no invertir demasiado.

Para nuestro producto (crepas) hemos comparado los siguientes precios, tomando en cuenta los criterios de calidad, económico, etc...

1. → Materiales	Costo
Azúcar (2kg)	\$30
Harina (2kg)	\$20-25
Leche (2L)	\$30-40
Huevos (6 pz)	\$15
Margarina (1 pz)	\$30
Manchego	\$50
Jamon	\$50
Vainilla	\$20
Philadelphia	\$40-50
Mermelada	\$32

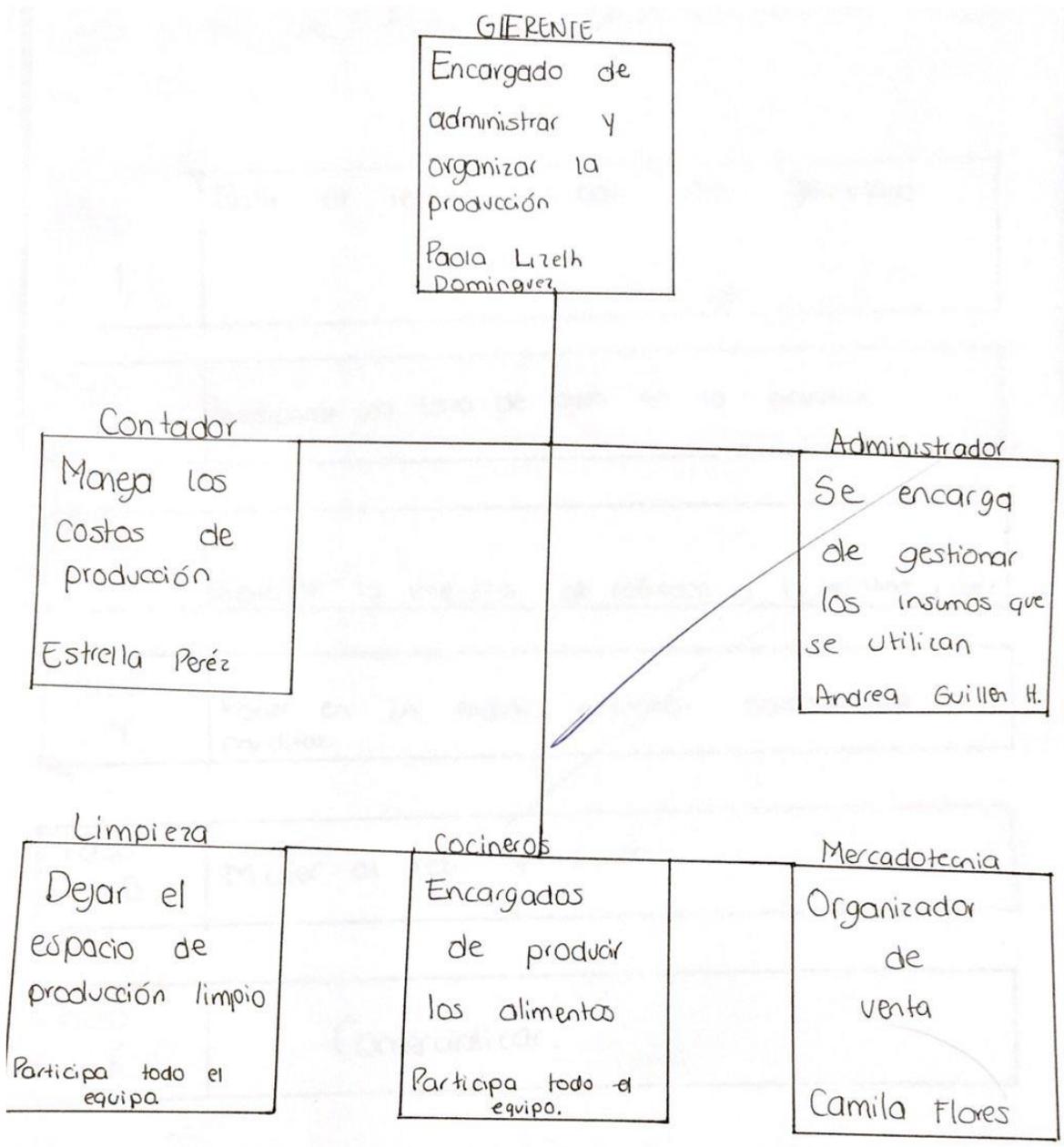
Costo parcial \$300 aprox.

1. → Energía	Costo aprox.
Gas	\$30
3. → Desechable	Costo aprox.
Papel o plato	\$40

2.- Costo parcial \$30 aprox

3.- Costo parcial \$40 a pro

Costo de producción ^{por} \$370 aprox.



Tablas que describen la organización de su proceso técnico

Acción	Inicio	Terminal	Duración	Participantes	Insumos
Batir el refresco con la gredenina	12:30 pm	12:36 pm	6 min	Paola, Neyver y Andrea	Refresco y gredenina
En una taza de agua incorporar la gelatina y mover por 5 min	12:30 pm	12:36 pm	6 min	Neyver, Andrea Paola y Camila	Agua y gelatina
Agregar a la mezcla de refresco y gredenina, la gelatina y batir	12:40 pm	12:50 pm	10 min	Neyver, Paola Andrea y Camilo	Las dos mezclas
Ponerlo en un molde y reposar después agregar los panditos	12:55 pm	1:10 pm	15 min	Neyver, Paola Camila, Alexa Estrella, Andrea y Tolette	Mezcla
Meter al refrigerador	1:10 pm	1:50 pm	40 min	Paola y Alexa	Vasitos
Comercializar	1:10 pm	1:30 pm	20 min	Neyver, Paola Camilo, Alexa Estrella, Andrea y Tolette	Gelatina, Chamar y Cucharas

Tabla de Situaciones presentadas.

Situación presentada durante el proceso	¿Cómo se corrigió?	Medidas de control a implementar.
*Falta de material (vasos)	*Se obtuvo el ingreso necesario y se compró.	*organizar y verificar los materiales.
*Falta de ingredientes (refresco)	*Se pudo comprar el refresco	*verificar antes los materiales.

Correcciones de las situaciones.

*Para evitar que la receta se haga mal, revisaremos bien los ingredientes que lleva.

*Revisar que tengamos los materiales antes de elaborar el producto.

Conclusión.

Durante el proceso de nuestro producto dentro del taller se presentaron diversas situaciones, algunas negativas, buscamos la forma de solucionarlo. Después de terminar el producto realizamos un organigrama, el cual nos ayudó en la siguiente elaboración.

Para lograr hacer un buen producto requerimos de distintas fuentes de información, para así saber la elaboración más adecuada y sencilla, los mejores productos. Además de realizar un presupuesto el cual fue de gran importancia, nos ayudó a saber si el producto era viable o no.

En teoría, hacer un cronograma nos ayudó muchísimo, para saber cual era la actividad de cada integrante y evitar la desorganización. Las encuestas realizadas nos proporcionó gran información y de mucha utilidad, esto para saber cuales eran las preferencias de nuestros clientes y así obtener buenas ganancias. El equipo tuvo un gran desempeño durante la elaboración y la recopilación de información, una organización excelente.

Al término del proyecto logramos aprender a realizar encuestas, entrevistas y información necesaria para llevar un proceso de producción de gran manera.