



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098,
CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

“La práctica reflexiva, una estrategia profesionalizante para generar aprendizajes significativos en los profesores de Educación Primaria”

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

ALMA LAURA BARANDA PALMA

ASESOR DE TESIS: DR. DANIEL GÓMEZ MACEDO

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL, 2023

CONTENIDO

DEDICATORIAS	6
AGRADECIMIENTOS	7
PRESENTACIÓN	8
EPÍLOGO. EL CORAZÓN DE LA INVESTIGACIÓN	12
1. CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	22
1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL	24
1.2 CONTEXTO NACIONAL	34
1.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL	
1.3.1 Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”	34
1.3.2 Dimensiones de la práctica docente	38
2. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	45
2.1 DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO	45
2.1.1 Objetivo del diagnóstico socioeducativo	47
2.1.2 Técnicas e instrumentos para recolectar información del diagnóstico socioeducativo	47
2.1.3 Análisis de los resultados del diagnóstico implementado	49
2.2 AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE INVESTIGADOR	52
2.3 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	56
3. REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS PARA LA ATENCIÓN DEL PROBLEMA	61
3.1 LA PRÁCTICA REFLEXIVA	62
3.2 DEWEY. LOS ORIGENES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA	70

3.3 SCHÖN. TRES FASES DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	73
3.4 PERRENOUD, LA POSTURA REFLEXIVA Y EL <i>HABITUS</i>	76
3.5 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL	78
3.6 TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY	81
4. ENFOQUES QUE SUSTENTAN DE LA INVESTIGACIÓN	85
4.1 METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	87
4.2 ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO	88
4.3 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	90
4.4 MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PRÁCTICA	92
4.5 MODELO DE ELLIOT DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	94
4.6 CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	96
4.6.1 Ciclo 1. Identificación de una idea inicial	96
4.6.2 Ciclo 2. Exploración o planteamiento de la hipótesis de acción	97
4.6.3 Ciclo 3. Construcción del plan de acción	98
5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	101
5.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN INNOVADORA: LA PRÁCTICA REFLEXIVA	101
5.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	104
5.3 LA MUESTRA SELECCIONADA	106
5.3.1 Tipo de muestra	106
5.3.2 Selección de la muestra	107
5.3.3 Características de la muestra seleccionada	108
5.4 ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	111
5.4.1 Matriz del plan de acción	112
5.4.2 Planificación reflexiva de la propuesta de intervención	112
5.4.3 Modalidad de Trabajo Virtual de Aprendizaje	116
5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	118
5.5.1. Observación Participante. Diario del investigador	119
5.5.2 Entrevista. Fichas reflexivas	119

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA	124
6.1 FICHA REFLEXIVA 1. EXPLORANDO MI IDENTIDAD DOCENTE	126
6.1.1 Instrumento aplicado. Textos reflexivos	126
6.1.2 Modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM)	127
6.1.3 Categoría y subcategorías de análisis para el conocimiento de la práctica docente	130
6.1.4 Descripción de los resultados	132
6.1.5 Análisis interpretativo de los resultados	137
6.2 FICHA REFLEXIVA 2. APRENDER A SER... MAESTRO. EL CORAZÓN DE LA ENSEÑANZA	144
6.2.1 Instrumento aplicado: Cuestionario	144
6.2.2 Modelo de Reflexión de Tres Preguntas o Modelo Reflectante	144
6.2.3 Categoría de análisis para el pensamiento reflexivo	147
6.2.4 Descripción de los resultados	149
6.2.5 Análisis interpretativo de los resultados	154
6.3 FICHA REFLEXIVA 3 MI ENSEÑANZA REFLEXIVA	158
6.3.1 Instrumento aplicado: Preguntas de <i>ranking</i>	158
6.3.2 Modelo: Ciclo de Enseñanza Reflexiva	159
6.3.3 Categoría de análisis: el juicio	161
6.3.4 Descripción de los resultados	163
6.3.5 Análisis y síntesis de los resultados	169
7. CONCLUSIONES	172
7.1 CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	172
7.2 DEDUCCIONES DE LA HIPÓTESIS DE ACCIÓN	176
7.3 REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	178
• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180

- LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. Técnica: Árbol del problema	186
ANEXO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. Técnica: Árbol de objetivos	188
ANEXO 3. CUESTIONARIO: PRÁCTICA REFLEXIVA (Diagnóstico)	192
ANEXO 4. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE PRÁCTICA REFLEXIVA	193
ANEXO 5. CUADRO DE RASGOS DESEABLES DOMINIOS, CRITERIOS E INDICADORES DOCENTES (Diagnóstico)	197
ANEXO 6. RESULTADOS DE LOS RASGOS DESEABLES	200
ANEXO 7. MATRIZ DEL PLAN DE ACCIÓN	203
ANEXO 8. PLANIFICACIÓN REFLEXIVA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	205
ANEXO 9. FICHA REFLEXIVA 1 EXPLORANDO MI IDENTIDAD DOCENTE	208
ANEXO 10. FICHA REFLEXIVA 2 SER MAESTRO... EL CORAZÓN DE LA ENSEÑANZA.	209
ANEXO 11. FICHA REFLEXIVA 3 MI ENSEÑANZA REFLEXIVA	211
ANEXO 12. TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL DE RESPUESTAS DE LA FICHA REFLEXIVA 1	213
ANEXO 13. RESPUESTAS DE LA FICHA REFLEXIVA 2	220
ANEXO 14. RESPUESTAS DE LA FICHA REFLEXIVA 3	221

DEDICATORIAS

Para mi hija Mia Isabella

No dejas de enseñarme como disfrutar la vida.

*Gracias por tu alegría y ternura infinita que me
alientan a ser mejor persona cada día*

*Para Alfredo Samayoa, mi compañero de aventuras,
me ayudaste a no desistir y me acompañaste en mis largas noches de reflexión.*

No tengo como agradecerte tanto amor.

A mis padres, mis grandes maestros.

*Gracias por siempre guiarme y apoyarme
para cumplir un sueño profesional más. Los amo infinitamente.*

*A mi hermana, confidente y amiga que
siempre me escucho sobre este trabajo y
me incitó a terminarlo pronto.*

*Finalmente, dedico este trabajo a todos los profesores valientes
que se atreven a mantener una práctica reflexiva
como metodología de vida y que muestran una pasión inmensurable
por enseñar, pero también por aprender.*

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento eterno para la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual me he formado profesionalmente y de la cual estoy muy orgullosa de ser y pertenecer.

A los maestros formadores y acompañantes de esta etapa en mi vida, dejaron una huella invaluable, gracias por sembrar la curiosidad intelectual de saber que siempre se puede ser mejor.

Este trabajo tiene un pedacito de cada uno de ustedes... ¡muchas gracias!

Agradezco a la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”, a todos los profesores que formaron parte de esta historia de transformación profesional, en especial a la directora Adriana Flores González, compañera y amiga que brindó todas las facilidades para hacer de esta investigación, mi sueño posible.

PRESENTACIÓN

*“La educación ayuda a la persona
a aprender a ser lo que es capaz de ser”*

Hesíodo¹

Analizar la realidad educativa no es una tarea sencilla, mucho menos definir las problemáticas que se desean atender mediante una propuesta de intervención, por lo que se deben delimitar correctamente los ámbitos de acción en los que se pretende dirigir una investigación. Para percibir y definir el problema de este trabajo, se optó por reconocer y comprender las acciones reflexivas sobre la práctica docente que realizan los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”, y su relación con el aprendizaje significativo.

El sustento teórico de esta investigación utiliza conceptos como reflexión, pensamiento reflexivo y desarrollo de profesionales reflexivos retomados de los trabajos de los autores Dewey, Schön y Perrenoud. Y se planteó por objetivo favorecer ciclos de práctica reflexiva que generarán aprendizajes significativos, resultando ser una buena estrategia para activar la reflexión de los profesores aceptando su impacto indudable en los aprendizajes de los alumnos.

En lo metodológico iniciamos el recorrido de la investigación haciendo un trabajo reflexivo, paralelo entre los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” y el investigador, siguiendo cuidadosamente el método de Investigación-Acción que dirige nuestro trabajo. Por un lado, se elaboró un diagnóstico socioeducativo, el cual permitió obtener la información de las prácticas educativas de los docentes implicados, desde el análisis de tres dimensiones, personal, institucional y didáctica. También se complementó la información de las dimensiones con una prueba de capacidad reflexiva de los profesores evaluados, precisando nuestro objeto de estudio, la *Práctica Reflexiva*.

Al mismo tiempo, se llevó a cabo la autoevaluación del docente investigador; derivado de este proceso reflexivo se obtuvo una narración breve de mi vida profesional, un texto

¹ Poeta de la antigua Grecia

autobiográfico que lleva un orden cronológico y que plasma de dónde surge mi ser docente, cómo me visualizó actualmente en mi ámbito educativo, qué tipo de prácticas ejerzo desde mi función como Asesor Técnico Pedagógico y cuáles son las expectativas profesionales que conceden mejora mi práctica docente. En este apartado trato de plasmar la motivación de este trabajo, se trata de un texto reflexivo, que fue llamado el *Corazón de esta investigación*, con el cuál se desea lata fuertemente para invitar entre líneas, a otros profesores a reflexionar, a pensar detenidamente, a cuestionarse constantemente, pero también a accionar acertadamente, a impulsar innovando, a investigar y por lo tanto a escribir sobre nuestra labor para darle voz a nuestra práctica.

Siguiendo la investigación transformadora que se busca, este trabajo se dividido en siete capítulos. El primero corresponde al *Contexto problematizador* y la línea que sigue este apartado hace un análisis desde las prácticas educativas internacionales, nacionales y locales, para comprender la realidad educativa en dónde se hace la propuesta de intervención, lo que permite definir los elementos que determinan el problema de la práctica reflexiva en los profesores.

Para eso, se hace una revisión desde los organismos internacionales, como son: la Organización de la Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). También se revisa la reforma educativa actual en México, llamada la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y se complementa con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Por último, se inquiera para describir las características del contexto institucional, la escuela primaria dónde se construye la investigación, ubicada al oriente de la Ciudad de México en la alcaldía de Iztapalapa.

El segundo capítulo, se dirige específicamente al *Planteamiento de la problemática*, vinculando al sujeto y el objeto de estudio de esta investigación, es decir, a los profesores y sus prácticas reflexivas. Con la construcción de este apartado se realiza una revisión de las dimensiones de la práctica docente, se describe la figura del profesor que participa en este trabajo y se enlaza con la idea de profesor reflexivo que se espera, el cual, es consciente de su proceso de aprendizaje, un docente transformador de escenarios educativos a través de acciones de su práctica reflexiva innovadora. En este apartado se utilizan, desde la

Investigación-Acción, técnicas de información, como el árbol de problemas² y el árbol de objetivos con lo cual se identifica, delimita, formula y define nuestro problema a atender.

Más adelante, en el tercer capítulo, con los *Referentes conceptuales y teóricos para la atención del problema*, se realiza un recorrido a través del concepto de reflexión y de las características de la práctica reflexiva. Siguiendo una línea histórica, abordamos cómo se ha entendido la reflexión a través del tiempo, en diferentes momentos y con diferentes autores como Dewey, Schön, Perrenoud y Zeichner. Desde esta investigación, entendemos el concepto de práctica reflexiva como un proceso de indagación e investigación con el que se genera aprendizaje significativo para los profesores, por lo que se retoman autores como Ausubel y Vygotsky, con algunas distinciones teóricas de aprendizaje y enseñanza, su relación con el sujeto de investigación, en correspondencia con las teorías de la práctica reflexiva.

Así mismo, este trabajo está ubicado dentro de las ciencias sociales específicamente en educación, por lo que el capítulo cuatro define los *Enfoques que sustentan la investigación* desde una metodología cualitativa, con un enfoque crítico reflexivo, respaldado en la teoría crítica y siguiendo un inexorable método de Investigación Acción, desde el cual citamos a autores como Carr y Kemmis.

El modelo de investigación-acción práctica, elegido para elaborar ciclos reflexivos de la investigación sigue la estructura teórica de Elliot. El soporte teórico que se establece, en todo momento buscan desarrollar las capacidades de reflexión individual en los actores involucrados, desde el análisis de su contexto escolar y realidad educativa de su comunidad, tomando decisiones y acciones específicas que les permitan mejorar la práctica docente y desarrollar aprendizajes significativos.

El *Diseño metodológico de la propuesta de intervención* se presenta en el quinto apartado y constituye la organización del trabajo con los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”, en él se describe los objetivos, metas y técnicas para recolectar la información e instrumentos para su implementación. La propuesta contempla utilizar la metodología de

² En el campo social, el árbol de problema es una técnica metodológica que permite describir un problema.

práctica reflexiva a través de tres modelos de reflexión distintos: Práctica Reflexiva Mediada de Cerecero (2016), Modelo de reflexión de tres preguntas de Rolfe (2001) y Ciclo de enseñanza reflexiva de Smith (1989).

El diseño de la propuesta de intervención muestra la suma de un esfuerzo didáctico para presentar un diseño innovador que active la práctica reflexiva en los profesores de educación primaria y que contemple el aprendizaje desde la estrategia profesionalizante.

La elaboración de las designadas *fichas reflexivas*, diseño auténtico de esta investigación, dirigen los ciclos reflexivos de los profesores y se delimitan bajo el reconocimiento de un plan de acción y una modalidad de trabajo virtual, que apunta a favorecer la reflexión de la práctica docente en las condiciones actuales de la educación y los cambios sufridos a causa de la pandemia por el coronavirus (COVID-19).

En el capítulo seis, se lleva a cabo el *Análisis e interpretación de los instrumentos de la práctica reflexiva*, la organización de este apartado se divide en tres momentos, cada uno correspondiente a una ficha reflexiva, que se aborda desde diferentes modelos reflexivos.

Siguiendo la secuencia del capítulo, se explican categorías y subcategorías de análisis obtenidas a partir de los resultados, cada una de ellas en total correspondencia con el modelo reflexivo que lo sustenta. La descripción de los resultados trata de encontrar un significado más amplio a la información obtenida por lo que se escriben e interpretan desde un pensamiento reflexivo del investigador.

Por último, se presentan las *Conclusiones generales de la investigación*, la realización de este apartado retoma los objetivos expuestos en el capítulo cinco, también presenta las dificultades y debilidades de la propuesta, así como los beneficios y fortalezas de las acciones realizadas.

Finalmente, durante este viaje investigativo es importante mencionar los sucesos inesperados y sorprendidos que se presentaron y de los cuales se dará cuenta en este capítulo, así como encuentros y desencuentros durante la intervención.

EPILOGO

EL CORAZÓN DE MI TRABAJO

*“Quien se atreve a enseñar
nunca debe dejar de aprender”*

John C. Dana

A través de las siguientes líneas quiero presentar parte de la esencia que mueve esta investigación: el cambio en mi práctica docente. Convencida de que el aprendizaje es permanente para todo ser humano y necesario para transformar nuestras escuelas, atender a nuestros alumnos de una forma integral, la labor de los profesores es fundamental para el aprendizaje, por lo que la reflexión de cada uno de nosotros debe ser una actividad invariable y permanente en nuestra labor.

Para intentar adentrarme en una práctica reflexiva tengo que iniciar por revelar cómo fue que llegué a ser docente.

El corazón también aprende

Transcurría el año de 1980 cuando mis padres, Rubén Baranda Espinosa y María de los Ángeles Palma Ramírez se conocieron y enamoraron. Su romance comenzó al mismo tiempo, que la colonia Santiago Acahualtepec, en Iztapalapa, encontraba sus primeros habitantes.

Cuatro años más tarde nací en ese lugar de la Ciudad de México, en 1984, a principios del mes de junio, convirtiéndome así en la segunda hija para mis padres.

Mis primeros cuatro años de vida los pase en casa compartiendo grandes aventuras con mi compañero de juegos, mi hermano mayor; una sábana o una cortina era suficiente para crear un rimbombante vestuario; acompañábamos las sesiones de espectáculo representando cada uno piruetas y trucos que nos parecían divertidos, olvidándonos por completo de lo difícil que era para mis padres mantener el hogar.

Recuerdo que empecé la pasión por la docencia desde muy temprana edad (...) guiada por mis dos grandes maestros de vida: mi madre y mi padre a quienes les debo todo lo que soy.

Era el preescolar “Josefa Ortiz de Domínguez”, un lugar muy grande para el tamaño de los que ahí asisten, lleno de árboles de jacaranda, que se pintaban de un hermoso color lila por los meses de abril y mayo; un chapoteadero en la entrada principal y los murales de niños jugando y muy coloridos caracterizaban mi escolita.

Llega a mi memoria como iniciábamos las clases cada semana. Los días lunes, muy temprano, en esta escuela, empezábamos las actividades con la narración de cuentos por parte de mi maestra, cuentos que ella inventaba de manera espontánea, nos mantenía muy atentos con cada una de sus palabras y movimientos. Daba inicio con su tradicional “*Había una vez*” y de inmediato su voz cambiaba de acuerdo con el personaje que interpretaba, a veces aguda, otras muy suave como algodón, expresaba con el rostro mil facetas y sus brazos siempre eran una extensión de todo su cuerpo en movimiento, había ocasiones en que cerraba los ojos y sin pensarlo me integraba a la fantasía y me dejaba llevar a un mundo inesperado.

Invariablemente he pensado que las personas que llegan a nuestras vidas siempre nos dejan algo y se llevan algo de nosotros, nadie pasa inadvertido. Y mi primer encuentro formal con la educación de niña no fue la excepción, ahí compartí el espacio de alegría con una maestra que marcó mi infancia escolar de recuerdos felices. Su nombre era Belén, era muy delgadita y tenía el cabello largo, negro y muy ondulado, era muy cariñosa, sus labios color rosado dejaba besitos marcados a todos sus alumnos, siempre la veíamos entusiasmada por lo que hacía, le alegraba vernos cada día y supe desde ese momento que yo quería ser “maeta” porque el corazón también aprende y ella me enseñó que una sonrisa era a veces lo único que se necesitaba para transformar la realidad de un grupo de pequeños estudiantes.

Zapatito blanco, zapatito azul...

Para mí, enseñar y aprender es felicidad, en este aprendizaje está la base de mi vida. Empleando las palabras de Paulo Freire (1970) “el ser humano es un sujeto educable mientras vive”, por lo tanto, la educación es indeleble a la existencia. La formación debe ser permanente, porque la vida no se detiene nunca, se transforma, cambia, transmuta. Nosotros mismos no dejamos de crecer y debemos aprender a vivir en condiciones diferentes, en situaciones nuevas, adaptarnos al cambio y formar parte de él.

Mi trayecto formativo siempre estuvo marcado por el agrado a la docencia, por lo que yo llamo vocación a la carrera. Mi padre es maestro y hasta la fecha muestra un gusto inimaginable por lo que hace, tanto en la casa como en la escuela dedica mucho tiempo a sus alumnos y a su profesionalización. Sin lugar a duda él sembró en mí el amor por enseñar, así que la elección de una carrera profesional fue fácil, buscaba algo que tuviera que ver con la docencia y siempre estuve segura de ello.

Empecé a trabajar como asistente educativo en un jardín de niños particular, emocionada por la experiencia, con dieciocho años e inexperta, atendí a un grupo de treinta niños con edades entre cuatro y cinco años; el reto de atender a niños pequeños no me intimidó, al contrario, conocer un poco más de este maravilloso mundo profesional me seguía enamorando.

Una de las etapas de mayor crecimiento personal para mí, fue cuando trabajé como educadora. La carrera técnica que me permitía trabajar con niños preescolares la obtuve ante la incertidumbre de no saber si podría cursar una carrera profesional, debido a que, con apenas la mayoría de edad, ya había entregado mi corazón y estaba casada con el que actualmente es el amor de mi vida, Alfredo. Lo que generaba en mí un titubeo para estudiar profesionalmente, sin embargo, no cambió mucho lo que el destino me tenía preparado.

Mantuve la línea del trabajo docente desde muy joven, las exigencias propias de la práctica docente requerían de tener un título profesional con una carrera acorde a la educación, no era suficiente el cariño por mis niños; animada por mi mamá, la persona que ha estado conmigo en cada uno de mis proyectos, emprendí un plan de vida algo afanoso para mis condiciones familiares, donde era necesario trabajar para llevar dinero a casa. Así que, sin pensarlo mucho, inicié la licenciatura en Educación Preescolar.

Mi formación como Pedagoga, surgió de manera paralela a los estudios de preescolar, poco tiempo después a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuerdo que desde el primer día que pisé la institución en Ajusco, evoqué en mi memoria el sentimiento de esa niña que desde el preescolar quería ser maestra.

Me llenaba de orgullo y conmoción saber que estaría por cumplir mi sueño, aunque de manera práctica yo ya era una educadora, sabía y reconocía que me faltaba prepararme más.

Cantaba en la escuela con mis pequeños alumnos “zapatito blanco, zapatito azul...” por las mañanas y era estudiante de Licenciatura en Pedagogía por las tardes, sentía que necesitaba estudiar más para ser una “buena” profesora y eso me alentaba para no dejarlo.

El sueño anhelado

La evolución de mi práctica docente ha estado marcada por muchos anhelos e ilusiones por realizar. Transcurría el año 2010 y ya titulada de ambas carreras me incorporé a la Educación Pública en una primaria oficial. Con ello cumplí el “sueño anhelado”, me hice “formalmente” profesora, dejando a un lado las escuelas particulares y la educación preescolar.

Al ejercer la docencia de manera formal, mi ideal de maestro lo constituía aquel bien vestido, que aparentemente sabía mucho, que era estricto, pero seguido y amado por sus alumnos, que tenía orden y pulcritud, que terminaba los contenidos del programa y acaba los cuadernos llenos de actividades, así que mi desempeño como docente quería seguir ese camino, al fin y al cabo, venía de ser “*miss*” y esa imagen quería salir a relucir en mis primeros años de maestra.

Sin embargo, hubo un elemento que irrumpió y desarticuló mis pensamientos y se convirtió en un reto para mí. La fantasía del ideal docente se terminó muy pronto. En mi primer año como profesora de primaria, a cargo de un grupo de sexto grado, me puse como objetivo profesional lograr que mis alumnos aprendieran, fueran disciplinados, ordenados y que amaran la escuela, me ocupé de tratar de dar mis mejores clases; elaboraba mi material didáctico, siempre estaba de pie recorriendo todo el salón y acompañando a mis alumnos de manera muy directa, trataba de integrar tecnología a mis clases, hacía todo lo que creía era lo “correcto”; sin embargo, no había considerado el contexto escolar, y estos niños no eran los mismos que tenía en la escuela particular.

El nivel socioeconómico de la colonia Leyes de Reforma, en Iztapalapa, donde se encontraba mi primera escuela pública es considerado de bajos recursos, había altibajos escolares; familias itinerantes, provenientes de diferentes estados de la República Mexicana, que constantemente cambiaban de domicilio por lo cual los estudiantes se convertían en nuestros alumnos por periodos de tiempo muy corto.

La mayoría de los alumnos varones acudían a la Central de Abasto de la Ciudad de México (CEDA) en busca de trabajo como “diablos”³; en su generalidad eran “paracaidistas”⁴ del campamento denominado Telecomunicaciones. Las familias que asistían a la escuela vivían en casas de cartón, madera y lámina donde alojaban a decenas de personas. Se encontraban en un espacio alejado de la seguridad pública; la violencia y la delincuencia se convertían en su único ingreso para vivir.

El acercamiento a esta dura realidad me daba una responsabilidad mayor, favorecer primero la convivencia y luego el aprendizaje. Encontré en mi camino a un alumno del cual en palabras de mi director era reconocido porque “su mamá es prostituta y tiene esquizofrenia, el niño mata perros en la calle para sacar su frustración de lo que ve en casa”. Esa frase tambaleó mi primer año de docencia, me preguntaba una y mil veces ¿cómo un niño de su edad podría estar viviendo así? Lo peor de todo es que no era el único en el aula, numerosos estudiantes presentaban Barreras para el Aprendizaje (BAP) y tenían que ser atendidos de inmediato.

Decidida a dar un giro a todo lo que había aprendido, me quité el traje sastre que aún conservaba de mi anterior trabajo y me posicioné en el aula para tratar de comprender a mis niños. Estaba segura, de que lo que necesitaban era unas palabras de aliento y cariño, aprendí que la función de un profesor no era plantarse en el aula y lanzar contenidos para ser atrapados por los alumnos, sino hacer de las clases un espacio de socialización para desarrollar el pensamiento crítico y los aprendizajes, donde se pueda reflexionar de manera permanente.

Una pasión compartida

El transcurrir de los años me ayudaba a consolidarme como profesora de prestigio, la confianza con la que me desenvolvía en cada ciclo escolar me hacía solicitar como reto distintos grados de nivel primaria, pasando por todos, de primero a sexto en muy poco tiempo.

³ Operario de un carro de carga manual para colocar objetos con el fin de trasladarlos fácilmente.

⁴ Personas que ocupan un edificio vacío o abandonado sin la autorización del propietario.

Tenía el reconocimiento de los padres de familia, orgullosos de que yo fuera su maestra, porque, aunque decían que era exigente, les gustaba lo que sus hijos aprendían conmigo. Era empática con los alumnos con los que compartían el ciclo escolar por lo que emprendían confianza y apego con mucha facilidad.

Poco a poco, trabajar con mis alumnos no fue suficiente para esta mente que no se está en paz, así que empecé a promover en la comunidad escolar actividades de lectura, escritura y matemáticas que investigaba y que normalmente no se hacían en los planteles en los que laboraba. Su implementación generaba innovación, se aplicaban técnicas de enseñanza diferentes a las que normalmente se usaban y en las cuáles involucraba a todos los profesores, lo que me parecía imposible de alcanzar por la cultura de la propia escuela, aunque siempre se cumplía lo esperado.

La relación entre docentes de la Esc. Prim. “Efraína Rocha Martínez”, mi primera escuela, no tardo en consolidarse. Fue a raíz de que ganamos un lugar importante en ENLACE para cuarto grado de primaria y por la cual obtuvimos reconocimiento, que la credibilidad en la forma de trabajo que favorecía creció y con ello una pasión compartida en la que se involucraron varios profesores que fueron beneficiados de manera económica.

La convivencia diaria entre compañeros docentes a veces presentaba conflictos, me involucraba con ellos en debates sobre educación y algunos no terminaban muy bien, pero a pesar de que generaba controversia, los maestros me buscaban para tratar asuntos de índole educativo, esos que a los docentes nos preocupan mucho sobre el aprendizaje de nuestros alumnos; otros más bien personales, respecto a la seguridad laboral y las implicaciones por las políticas educativas, platicábamos de lo que fuera y siempre buscaba un espacio para conversar entre pares y compartir inquietudes.

La mirada al acompañamiento docente

Y pese a que nunca lo imaginé, resulta que con la Ley General de Servicio Profesional Docente⁵, tuve la oportunidad de participar en la evaluación para promocionarme en función. En el año 2015, mis compañeros docentes me convencieron para entrar en el proceso de promoción, decían que en realidad yo ya los acompañaba y apoyaba, así que, convencida de ese ideal, me convertí en Asesor Técnico Pedagógico (ATP), y para ser sincera me llena de satisfacción profesional.

Tuve que separarme de mi escuela, que hasta este momento era el único espacio que conocía, fue difícil distanciarme de mis alumnos, pero sentía que estaba lista para emprender el viaje a otro lugar.

Inicié mi trabajo como ATP en la Zona Escolar No. 66 de Primarias en Iztapalapa. La elección del centro de trabajo fue realizada por la Autoridad Educativa Local (AEL), de acuerdo con la función correspondía que me integrara a las escuelas que habían obtenido los más bajos resultados en ENLACE y PLANEA⁶ y que se encontraban en zonas de alta marginación, por lo que sabía desde mi asignación, que no sería una tarea sencilla.

Llegar a ese lugar por primera vez e incorporarme a las actividades volvió a generar un reto en mi trayecto laboral. La Zona Escolar está conformada por ocho escuelas, aproximadamente 120 docentes y por supuesto un número de alumnos que nunca me había imaginado.

La Zona Escolar no fue la excepción de lo que venía viviendo en otras escuelas y también encontré diversas problemáticas: la primera de ellas y la que me preocupaba directamente era la imposición de resultados de mi función a corto plazo. Es decir, si mi integración como

⁵ Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2013, por el que se emiten los mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes en el servicio educativo. Abrogada en mayo de 2019.

⁶ La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) fue una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplicaba en planteles públicos y privados del país, elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), correspondía al extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE).

asesora, no funcionaba y no presentaba resultados imponderables respecto a las pruebas de ENLACE y PLANEA de ciclos anteriores en un lapso de dos años escolares, me cambiarían de plantel educativo.

Incidir favorablemente en los procesos educativos, colocando a los alumnos como estructura central del aprendizaje, teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza de los docentes y a otros actores de la sociedad parecía un reto mayúsculo, sobre todo porque los padres de familia de esta zona escolar no están acostumbrados a participar en las acciones de la escuela para beneficio de sus hijos; a esto se le sumaban las características propias de cada institución y sus diversas dimensiones.

Además de la presión que me generaba los resultados de mi función, las escuelas presentaban sus propias problemáticas entre ellas grupos sobrecargados de alumnos, aislamiento profesional y falta de iniciativa para activar los procesos de gestión para el aprendizaje era una constante. Así que, considerarme un agente de cambio para la mejora de las escuelas, como me nombraba la LGSPD en sus “Perfiles, Parámetros e Indicadores para el ATP” era complicado.

Favorablemente ante mi incertidumbre, empecé a tener mi propio acompañamiento por la Dirección General de Fortalecimiento Académico (DGIFA), a nivel Ciudad de México. Prevenían cursos y talleres diferentes, esperaban que yo desarrollaría los temas con todos los docentes de las escuelas, la meta era generar el “profesionalismo interactivo”⁷, entre los maestros de las diferentes instituciones, y creo que de alguna manera se fue logrando, al cabo de tres años, la incertidumbre de un cambio de centro de trabajo se hizo a un lado.

Con el transcurrir del tiempo me fui organizando para que los docentes se sintieran acompañados, escuchados y apoyados; preparaba asesorías para los diferentes grados y les daba seguimiento para la implementación de diversas estrategias, trataba de apoyar a los líderes escolares para que brindarían el seguimiento a las acciones que encaminaba en las

⁷ Según Fullan, en el profesionalismo interactivo, los docentes toman decisiones en una cultura de colaboración, alcanzando la reflexión crítica sobre el propósito y valor de lo que enseñan y cómo lo enseñan, adquiriendo responsabilidad y compromiso para incluir a otros actores sociales dentro y fuera de la escuela.

escuelas e invitaba a padres de familia y miembros de la comunidad a ser partícipe de las acciones.

Nunca deje de escuchar lo que mi corazón me pedía hacer para generar un cambio en las escuelas, hay voces en nuestro interior que no debemos callar y por más difícil que resultaba para mí, lograr la transformación de mi práctica en este espacio, era mi mayor anhelo.

No obstante, no todo lo que se dice que se desea hacer se cumple por lo que había ocasiones en que los maestros se molestaban conmigo, me decían cosas como *¡Claro, como tú no estás en el aula, por eso me quieres venir a decir cómo trabajar!*

Ganarme credibilidad no fue fácil, aunque en realidad yo me considero profesora de inspiración y nunca he dejado de serlo por cambiar de función, a veces tenía que entrar en el aula y trabajar con los alumnos para que los maestros se sintieran comprendidos y verdaderamente acompañados. No entendían que mi trabajo era dirigido a ellos y por consecuencia impactaría en los niños; además, trabajar con los alumnos me colma de emoción.

La voz de los maestros

Después de 18 años explorando la búsqueda de una mejora de mi práctica profesional, teniendo encuentros y desencuentros en la educación, plasmando mis emociones y reflexiones de lo que vivo día a día, me doy cuenta que en este momento de mi vida laboral es necesario abrirme a nuevas experiencias profesionales y darle un giro a mi práctica educativa, citando a Martha Souto, (2016) “(...) bucear en el pasado las motivaciones, las marcas, las huellas que otros trazaron y que se inscribieron en mí, dejando el interés profundo por la formación, su estudio y sus prácticas; romper el silencio de la página en blanco (...). (p.25)

Referirme a la docencia, me lleva a pensar incuestionablemente que resulta ineludible pensar que las prácticas educativas no están vinculadas a los procesos de formación, profesionalización y transformación de los docentes. Para nosotros los profesores, la reflexión permanente debe ser una forma de vida.

Pese a que mi trabajo como ATP ha sido una experiencia maravillosa, llegó el momento de hacer una pausa y reflexionar sobre lo que ha sido mi experiencia como docente, Perrenoud

(2004) nos dice que reflexionar implica considerar nueva y detenidamente una cosa, y aquí me encuentro en este momento de mi vida profesional, pensando y reflexionando cómo mejorar en vista de los resultados obtenidos hasta este momento.

Es este instante de mi práctica profesional, en un momento de incertidumbre debido a la pandemia originada por la COVID 19 y en el espacio profesional de temor que se presenta en este intervalo de tiempo, quiero expresar en voz alta, producto de la reflexión educativa que vivo, que estoy convencida de que la transformación empieza por uno mismo, y en ese yo, sé que no me vislumbro sola, sé que será un yo compuesto por los profesores que busca una comprensión sincera de los que hacemos en el aula.

Segura de que no puedo eludir las voces estudiantiles, institucionales, sociales y políticas que implican la educación, me enfoco en pensar que los docentes sembramos el camino al progreso social.

Aquí, en este momento del año 2021 en la historia en México, siendo uno de los países con más casos de infectados en el mundo por la COVID 19, la pandemia nos invita a replantear nuestro sistema educativo, redefinir el curso del humanismo y las filosofías educativas, por lo que el foco de reflexión lo centro inicialmente en mí práctica, pero espero idealmente contagiar una chispa de duda que permita la curiosidad reflexiva en el colectivo docente con miras a convertirnos en una comunidad escolar de docentes reflexivos, profesores investigadores.

Finalmente, este es el motivo que inspira la realización de esta investigación, me propongo poner la tensión fija sobre el enorme compromiso que debemos asumir los maestros en nuestra tarea fundamental para la sociedad, me replanteo indagar, asumir la reflexión, activar la inquietud de los profesores, indispensable para una transformación en la enseñanza y el aprendizaje. Identifico el desafío que enfrentamos los maestros ante la realidad educativa que estamos viviendo actualmente en un modelo educativo híbrido, por lo que considero que la práctica reflexiva puede y debe ser un modelo de profesionalización necesario para comprender, analizar y explicar el contexto educativo actual con fines de mejora. La cuestión clave es lograr que los profesores permanezcan abiertos a nuevas formas de trabajar.

1. CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

*“La educación es la reconstrucción continua de la experiencia,
que tiene por objeto extender y profundizar el contenido social”*

Dewey

La práctica reflexiva es una metodología de formación que tiene como elemento principal partir de las experiencias de cada persona en su contexto. Se centra en potenciar la “*reflexión en la acción*”, es decir el aprendizaje de la acción y el desarrollo de la habilidad para el aprendizaje permanente y la resolución de problemas.

La práctica reflexiva se trata de una línea formativa para diversos profesionales, que desarrollan una actividad eminentemente práctica y que enfrentan la complejidad de su profesión con una sucesiva preocupación por mejorar. En esta metodología se interactúa entre el saber teórico, la experiencia personal y profesional para buscar la transformación del sujeto práctico.

Pero la reflexión de la práctica, como trabajo del docente, implica tomar en cuenta un determinado contexto, una red de conexiones que indiscutiblemente se ve influenciado por varios elementos. Según Bourdieu (2000), el contexto se entiende como el espacio donde se produce el intercambio, se dan las apropiaciones y se determinan diversas visiones y lecturas del mundo, que median las variadas expresiones de identidad de los sujetos y, por tanto, sus percepciones y vivencias, las cuales están referidas en la vida cotidiana.

Por lo tanto, la reflexión sobre la práctica de los profesores debe ser entendida desde un compromiso educativo, personal y social donde se realiza el reconocimiento de las necesidades de nuestra tarea educativa como un primer momento para iniciar una reflexión.

La práctica reflexiva docente, es vista como una innovación de quienes desean mejorar en su labor como profesionales. La reflexión de los maestros encuentra en los alumnos, en sus manifestaciones personales y en las formas de enseñanza un cúmulo de conocimientos que dan sentido a profundas reflexiones.

Sin embargo, para llevar a cabo una práctica reflexiva como profesores debemos conocer y explorar de manera puntual el contexto escolar en el que se ve reflejada nuestra acción. Así que, para empezar a desarrollar esta investigación, iniciamos con el contexto educativo haciendo referencia a la existencia de políticas educativas mundiales que buscan un proceso permanente de cambio y enriquecimiento de los conocimientos que orientan la educación de cada nación.

Estas políticas educativas son parte importante de nuestro país, pretenden fortalecer el sistema educativo y contribuir al desarrollo de capacidades de los estudiantes. Parten del reconocimiento del derecho pleno a la educación, de la búsqueda de progreso social, científico, económico y cultural. Se guían por compromisos que cada país adapta a su contexto; derivado de qué, no se puede, ni se debe esperar lo mismo en materia de educación en diferentes lugares del mundo.

Hablando de políticas educativas a nivel mundial, se reconocen dos elementos importantes que dirigen las acciones en las diferentes naciones. En primer lugar, los marcos normativos vigentes y, en segundo lugar, las estructuras de los sistemas educativos. Para sostener estos dos elementos se han ratificado diversos compromisos, algunos de ellos en Jomtien (1990), Dakar (2000), e Incheon (2015) y agendas como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000), ahora los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS, 2015) y la Agenda Educativa 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para dar atención a estos elementos.

No obstante, a pesar de los esfuerzos de los Organismos Internacionales por eliminar las brechas de desigualdad e inequidad en materia de educación, elementos presentes en su discurso, la realidad es que hasta este momento existen problemas que no se han podido disminuir a nivel mundial como evidencia un contexto globalizador: problemas económicos que desencadenan la pobreza en cada país, el incremento exponencial de la población, la guerra, la violencia y la degradación generalizada del medio ambiente, entre otros, lo que hace que reflexionar y replantear el papel de los profesores en la educación se dirija a la comprensión y disminución de estos problemas.

1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL

Desde una revisión histórica a nivel internacional, con el campo de realidad que convenimos reconocer en esta investigación, encontramos el origen del término reflexión, cuyos aportes se atribuyen de manera inicial a John Dewey (1933), quien escribió sobre la necesidad de una práctica reflexiva el ámbito educativo en 1910 en su libro *Cómo pensamos*.

Dewey (1993), planteó la necesidad de reflexionar de manera crítica y analítica sobre nuestra práctica. Para Dewey (1993), la verdadera práctica reflexiva se da cuando el profesional reflexiona sobre situaciones problemáticas reales que debe resolver. En la opinión de Dewey (1993), el pensamiento que se debe activar en la reflexión tiene que contemplar los resultados de tipo consecuencial. Y así lo explica que “La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”. (Dewey, 1993, p.8)

La mayor parte de los trabajos reconocidos a nivel internacional sobre la práctica reflexiva, describen un puente entre los aportes de John Dewey y el seguimiento investigativo que le da Donald Schön, en una especie de cadena directa de 1933 a 1983; sin embargo, pasar de largo cinco décadas sería demasiado, por lo que es importante recordar que, en 1968, Philip W. Jackson define un sistema de práctica reflexiva, que daría pie a otras interpretaciones metodológicas.

De acuerdo con Jackson (1975) después de analizar lo que ocurre en las aulas, señalaba que una práctica reflexiva y a la vez profesionalizante debe tratar de remover obstáculos que se interponen en la consecución de valores educativos, de esta manera tanto estudiantes como docentes son partícipes activos en la construcción de significados de lo que ocurre en el aula, por lo tanto, en la generación de prácticas reflexivas.

Con los aportes y la construcción del concepto de práctica reflexiva a través de Dewey (1933), Jackson (1968) y Schön (1983) se desata un movimiento muy fuerte en todo el mundo con relación a la puesta en marcha de la práctica reflexiva, tanto que ha llegado a ser en muchos países una propuesta de modelo para los profesores en su formación inicial.

Cabe señalar que la práctica reflexiva en los profesores facilita la comprensión de diversos problemas mundiales, por ejemplo, la globalización y el acceso a las nuevas tecnologías de la información. Con los cuestionamientos que surgen de este proceso de indagación reflexivo se forma en el individuo la necesidad de generar un cambio en la sociedad actual en la que vivimos.

Así mismo, el paradigma de la sociedad del conocimiento responde al proceso que se lleva a cabo en la práctica reflexiva, por ejemplo, la UNESCO señala que el elemento central de las actividades que se deben desarrollar en la sociedad moderna es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”. (UNESCO, 2013)

Para efectos de una mejor comprensión de la realidad que vivimos, la sociedad del aprendizaje también refiere la construcción de conocimiento como la práctica reflexiva y permite percibir con los avances y cambios vertiginosos que vivimos, atendiendo a las nuevas demandas sociales, pensando en lo que se espera de un profesor en estos momentos.

Probablemente la práctica reflexiva, como objeto de estudio de esta investigación, permite establecer un vínculo de manera consciente entre profesionales de la educación y la sociedad del conocimiento, a través de la activación de procesos reflexivos en los profesores, lo que se convierte en el motivo de esta investigación.

Por otra parte, en el itinerario internacional que realizamos, la educación para el siglo XXI, con la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos”, en Jomtien, (UNESCO, 1990), se reconoció que lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, que se traducen en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de manera que se adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. Advirtiendo que la educación es una condición necesaria para el progreso personal y social y la reflexión en este sentido se convierte en un estado necesario tanto para profesores como para estudiantes.

También se debe reflexionar sobre los recursos sin precedentes para la circulación y almacenamiento de información. Hoy en día, está más presente con la convergencia sanitaria que estamos viviendo por la COVID-19 y la implementación de modelos híbridos y educación a distancia en las escuelas. Lo que invita a los profesores a replantearnos sobre la

tarea de la educación, para utilizar masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, además ser reflexivos para hallar y definir orientaciones que permitan obtener información verídica y conservar el rumbo en proyectos de desarrollos individuales y colectivos. (UNESCO, 1997).

Las reflexiones en torno a la educación y el aprendizaje del siglo XXI en el informe realizado por Delors (1994), constituyó a la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona. En cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, son las cuatro vías del saber que convergen entre ellas, en coincidencia e intercambio y que considero fundamentales en una práctica reflexiva

Por otro lado, a la hora de definir el sentido de la educación mundial, hay un conjunto de términos que están presentes en todos los países: las competencias. Las competencias del siglo XXI (UNESCO, 2017) son estas destrezas, conocimientos, habilidades que nos permiten enfrentar exitosamente los retos de la época. El informe habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2010) define a las competencias:

(...) como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados de aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos (OCDE, 2010).

Además, la práctica reflexiva se relaciona directamente con la capacidad de gestionar las competencias docentes “(...) definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas”. (Garduño, 2002).

La educación mundial, se basa en un enfoque de derechos humanos (UNICEF, 2008), un enfoque humanista que tiene como punto de partida el existencialismo y buscar la

autorrealización desde los intereses personales, de manera que la práctica reflexiva, busca mejorar permanentemente el hacer cotidiano del profesor.

La reflexión constituye un modo de hacer y de ser típicamente humano, un modo de operar específicamente propio del ser humano por implicar el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad sobre problemas de la realidad, y por ser expresión de la espiritualidad del hombre en su humanidad. El reflexionar, al emplear el análisis y la síntesis, los medios y los fines —y de entre los medios, la teoría y la práctica, lo particular y lo universal, lo concreto y lo abstracto, el esfuerzo individual y la ayuda de los demás y a los demás— se convierte en un principio privilegiado para estudiar y realizar el proceso de aprender y educarnos. En consecuencia, el proceso de educarnos y de aprender debería estudiar y posibilitar cuidadosamente la reflexión para ser coherentes con la concepción del ser humano. (Daros, Argentina, 2009).

A continuación, se presentan investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de este trabajo, entre los antecedentes internacionales encontramos a Sevilla, C. (2020), quien realizó un trabajo con el objetivo de determinar la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva en docentes de nivel primaria y secundaria de Lima, Perú. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, la muestra seleccionada atendió a 31 docentes. Los resultados presentados demostraron que no hay evidencia suficiente que relacione las dos variables: acompañamiento pedagógico (variable independiente) y la práctica reflexiva (variable dependiente). Es decir, que el acompañamiento pedagógico no necesariamente es requerido para llevar a cabo procesos reflexivos.

Por otro lado, en una investigación de España, Gómez, R. (2019), en su tesis doctoral sobre *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico*, de la Universidad de Salamanca, realizó una investigación de tipo descriptivo con enfoque metodológico mixto. En dicha indagación, participaron 63 docentes en formación de nivel primaria. El estudio demostró que la mejor reflexión para adquirir un conocimiento práctico es la reflexión con ayuda de un tutor/a, dado que aporta más sugerencias para que el profesorado en formación mejore su aprendizaje.

Además de estos trabajos, encontramos que es importante reconocer cómo un docente reflexiona sobre su práctica, por lo que la investigación de Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018) acerca de los procesos de reflexión que llevan a cabo los docentes en Servicio en

Buenos Aires, Argentina es un trabajo relevante. A partir de esta investigación se logró determinar que el aprendizaje formal e informal, el intercambio, la autonomía y la articulación de saberes experienciales, ocupa un lugar importante para identificar los procesos de reflexión. El trabajo en colaboración resulta esencial para desarrollar el pensamiento sobre la actividad profesional, la práctica reflexiva sistemática requiere configuraciones de espacios y tiempos en las escuelas, Con base en este trabajo se demuestra que los dispositivos que favorecen una práctica reflexiva en docentes son aquellos narrativos e interactivos. Por lo que la propuesta de intervención se llevó a cabo a través del registro y análisis de incidentes críticos, formulación de preguntas, revisión de rutinas de prácticas y observación entre pares.

Así mismo, Jiménez, J. Rossi, F. y Gaitán, C. (2017), realizaron una investigación para identificar los tópicos que los profesores asumen como objeto de análisis, mediante la experiencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios epistémicos. El estudio se implementó con cuatro docentes de la licenciatura en Educación Física de una universidad en Colombia. Desde un paradigma interpretativo, los resultados obtenidos fueron que la escritura es un medio de potenciación de una práctica reflexiva, en la medida en el que el sujeto, pone como objeto de reflexión su propia práctica, distanciándose de ella para revisarla, evaluarla y cuestionarla.

Una forma para reconfigurar la organización reflexiva en las escuelas son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). El concepto se ha extendido y hecho común en muchos países, Araya, M. (2016), hace una interesante investigación con el propósito de analizar las prácticas de reflexión profesional en las CPA con educadoras de nivel parvulario en Santiago, Chile. La investigación aborda una metodología cualitativa entre dos comunidades profesionales, con una muestra de 24 educadoras, 2 directoras y una coordinadora regional. Los resultados demostraron que, al reflexionar sobre sus prácticas en el contexto de CPA, las educadoras logran integrar nuevas estrategias, promover una mayor participación y buscar modalidades de atención de acuerdo con la realidad educativa que viven. No obstante, acorde a los cuatro niveles de práctica reflexiva de Larrievé (2008), esta investigación demostró que las educadoras no consolidaron la

reflexión crítica, durante la investigación por lo que se reconoce que el proceso reflexivo lleva tiempo para la consolidación.

El análisis de los resultados de investigaciones internacionales sobre la práctica reflexiva en la educación abre un panorama amplio a esta propuesta de intervención. No obstante, es importante señalar que la práctica reflexiva se ha investigado desde otras áreas, no sólo en lo escolar, un ejemplo de esto se demuestra en el ámbito en la salud.

El estudio realizado sobre la reflexión en enfermeros de España por Medina, J. y Castillo, S. (2006) demostró la conexión sobre el potencial de la reflexión para el aprendizaje de la práctica del cuidado. En esta investigación participaron 21 parejas de enfermeras (expertas y noveles) de diferentes hospitales, este trabajo alerta la discrepancia entre el saber teórico y el conocimiento práctico. La manera de entender el modo de cómo los profesionales de distintos campos resuelven los problemas que se encuentran en su actividad se adapta a la racionalidad técnica, sin embargo, el conocimiento práctico clínico no puede ser formalizado ni enseñando, es impersonal, irrepetible, saturado de valores como un reflejo de la vida real. Los problemas con los que se enfrentan los enfermeros pocas veces se someten a investigación no cuantitativa, por eso este estudio se presentó como una innovación en el ramo de la salud.

Finalmente, las investigaciones sobre práctica reflexiva hacen una descripción teórica interesante, encontramos que estas indagaciones tratan de enfocarse desde una postura integral del concepto de reflexión para que el sujeto, en este caso los maestros, utilicen la reflexión como una herramienta profesional básica del trabajo docente.

Como lo hacen notar los trabajos mencionados, las estrategias e instrumentos aplicados cumplen un todo un proceso reflexivo de aprendizaje basado en distintos modelos reflexivos.

1.2 CONTEXTO NACIONAL

Si bien, existen disposiciones mundiales para la educación; en México, la política educativa engloba un conjunto de acciones orientadas a mantener el sistema educativo, dotarlo de recursos para su sostenimiento y mejorar conforme a nuestro contexto económico, político,

social y cultural. Por otro lado, las prácticas reflexivas de los docentes se deben situar en distintas dimensiones y considerar que:

México es un país que, dentro del contexto regional, enfrenta un escenario sumamente complejo para sostener en funcionamiento un sistema educativo universal. Por un lado, el hecho de ser un país muy poblado (...) lo posiciona como un desafío de tremenda magnitud, sólo superado por Brasil (En América Latina). En segundo lugar, a mayor presencia de población en zonas rurales, las dificultades para garantizar la oferta educativa incrementan, asimismo la existencia de comunidades indígenas significa siempre un gran desafío para las políticas de inclusión y equidad. El panorama se torna más complejo cuando, además, el país destaca por su alto nivel de pobreza y por su PIB per cápita. El sostenimiento y la mejora de una política educativa universal (...) es para México una tarea con un alto grado de dificultad en el contexto de la región. (INNE, 2018, p. 51)

Según el INNE (2018), México pone de manifiesto la necesidad imperativa de un análisis en su estructura educativa sobre cuatro focos de intervención: *la dimensión curricular* (currículo, contenido, estrategias, por mencionar algunos), *la infraestructura de las escuelas* (equipamiento, tecnología, mejoramiento de instalaciones, creación de nuevos planteles), *los docentes* (formación, actualización, capacitación, evaluación, política docente, entre otros) y *la equidad en el sistema educativo* (acceso, tránsito y permanencia).

Aunque actualmente existen modificaciones en materia educativa que dan sustento a estos cuatro focos de intervención, encontramos conceptos de relevancia en estas áreas. La presente investigación se centra en las prácticas docentes con fines de mejora y profesionalización, con incidencia en la dimensión curricular desde una metodología reflexiva.

Además, es importante mencionar que el interés de políticas educativas se centra en el discurso de maestros reflexivos, el cual no es un tema reciente. En distintos documentos, por ejemplo, en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se concibe al docente “como un observador y constructor de su realidad, el experto en su campo de accionar ante los cambios educativos” (Díaz, 2016, Pág. 261) por lo que se espera que esta actitud reflexiva, refleje mejoría en las prácticas de enseñanza o en ciertas acciones que realizamos los profesores.

Los paradigmas educativos actuales exigen que el profesor responda a las complejas demandas sociales y lleve a cabo tareas diversas de forma adecuada. A decir de Schön (1999):

“Suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción”.

A decir de algunos expertos, si no se transforma la cultura pedagógica, (...) no rendirá los frutos que busca. De ahí que un factor clave del cambio sea la transformación de esta pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendizajes activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual (SEP, 2017, p. 44).

Hacia la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la más reciente política educativa de nuestro país, que materializa el Acuerdo Educativo Nacional 2018, las modificaciones en materia de política educativa dirigidas a la mejora escolar contemplan los Perfiles de los docentes por medio de Dominios, Criterios e Indicadores (2020), que fortalecen la superación profesional. De ahí que este documento muestre un latente interés porque el profesor se convierta en un investigador permanente.

Desde los aportes de la Teoría Crítica, el pensamiento reflexivo conlleva a contemplar que, si el docente no tiene comprensión de su quehacer cotidiano, no investiga e identifica los factores que lo determinan es imposible que transforme su realidad.

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1992, p. 89).

En lo que respecta a la Práctica Reflexiva en México, algunos estudios sostienen que sus inicios se encuentran en los teóricos Margarita Pansza y Porfirio Moran Oviedo que, en la década de los ochenta, desarrollaron un texto para ofrecer una propuesta llamada “*Didáctica Crítica*” (1996) y de la cual se desprende el concepto de “*la evaluación de la propia práctica docente*”.

Serrano Castañeda (2005), afirma que la noción de reflexión se ancló en México desde hace más de veinte años bajo la modalidad de análisis de la práctica docente, incluso con algunos argumentos de la Investigación-Acción como metodología y del concepto de investigador atiende a los elementos esenciales de la práctica reflexiva.

Para conceptualizar el objeto de estudio de este trabajo de investigación se hará un breve recorrido por los distintos trabajos actuales en México que se han desarrollado en torno a la práctica reflexiva.

Los docentes llevamos el peso de estar constantemente cuestionándonos sobre nuestra práctica con el fin de innovar y mejorar. Ozuna, C. y Díaz, K. (2019), presentan un estudio de caso simple de 26 profesores de los diversos niveles del sistema educativo mexicano. El diseño metodológico de esta investigación se enmarcó en métodos cualitativos donde los profesores realizaron un ejercicio de auto observación y reflexión sobre su práctica, con el objeto de determinar cuáles son los factores que están delimitando el aprendizaje de sus alumnos. El proceso de intervención se dividió en tres etapas: el primero estado de duda, en segundo lugar, proceso operativo y finalmente aplicación de la planeación con registro de resultados. Con base en las deducciones obtenidas, se evidenció que la principal problemática enfrentada por los profesores de este estudio, no se asocia a la complejidad o cantidad de los contenidos sino a factores que afectan la dinámica grupal como el entorno físico, el entorno personal, el entorno social y los procesos grupales.

Por otro lado, Mata, A. Hernández, P y Centeno, G. (2018), realizaron un taller fundamentado en el paradigma de práctica reflexiva para docentes de posgrado en San Luis Potosí, México. Fundamentado en sistematizar la construcción del conocimiento que los docentes requieren para mejorar su trabajo cotidiano. El diseño del taller de práctica reflexiva propuso actividades orientadas a la comunicación entre docentes. Para esta investigación, se utilizó la metodología de Investigación-Acción. La muestra aplicada a 26 docentes focalizó un especial interés en la acción comunicativa como condición de posibilidad para contextualizar la práctica docente. Se determinó, a través de esta indagación, que el trabajo colaborativo dentro del paradigma de la práctica reflexiva contribuye de manera significativa a una competencia reflexiva. También, que el diálogo entre iguales es una condición necesaria para la transformación de la práctica docente. Los resultados del taller implementado por estos investigadores reflejaron que la competencia reflexiva no se adquiere de inmediato, sino que es un proceso en el que el profesor debe apropiarse de modelos, instrumentos y estrategias para su propia reflexión y llevarla a cabo de manera sistematizada.

Otro trabajo sobresaliente en esta revisión del *Estado del arte*⁸, es el de Cerecero, I. (2016) quien realizó desde una metodología de Investigación-Acción, la revisión de modelos de práctica reflexiva. Este trabajo se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con tres docentes que fueron invitados a participar en un taller de Práctica Reflexiva Mediada (PRM). La intervención permitió explicar cómo se da el proceso de resignificación pasando por cada una de las fases de la práctica reflexiva. La Práctica Reflexiva Mediada se apoya en los conocimientos previos de los participantes, su experiencia, su investigación teórica y empírica, los procesos, las habilidades cognitivas y críticas, haciendo uso de categorías que permitan conocer, significar y resignificar su práctica cíclicamente. Las aportaciones de esta investigación radican en la propuesta de nueve categorías para llevar a cabo la PRM como proceso cíclico.

Así mismo, encontramos en este recorrido teórico distintas investigaciones que han cuestionado si es posible medir los grados de reflexividad en los docentes, por eso se revisa como antecedente a Flores, F. (2016), quien realizó una investigación cualitativa basada en un Estudio Instrumental de Casos, implementada a una muestra de cuatro docentes de posgrado en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), en Puebla.

En esta investigación, se utilizaron los modelos de Bárbara Larrivee y de Max Van Manen para medir los niveles de reflexividad y las características que acercan a los docentes a una práctica reflexiva. Los resultados encontrados mostraron una relación directa entre el nivel de reflexividad y la dimensión personal de los maestros investigados.

Por otro lado, considero que la reflexión docente permite identificar las áreas de oportunidad para mejorar en el ejercicio de nuestro quehacer profesional, es por eso por lo que la tesis doctoral de García, M. (2016), bajo una metodología mixta de investigación descriptiva aplicada por fases, presenta un estudio de caso para analizar las transformaciones del docente partir de la práctica reflexiva.

⁸ El estado del arte es el conjunto de saberes o el desarrollo que se ha conseguido en el área que se va a investigar. Su función entonces es la de reunir todas las fuentes de información que han versado sobre el tema a tratar, para así evitarle a un autor la repetición de juicios o investigaciones ya hechas o, en el peor de los casos, que se caiga en un error que ya ha sido superado por otros autores a lo largo del tiempo.

La muestra seleccionada en este trabajo constó de 228 maestros pertenecientes a las ocho divisiones de una Universidad de Hermosillo, Sonora. Los resultados permitieron apreciar que los maestros con mayor experiencia dentro de la educación superior logran identificar el concepto de reflexión dentro de la práctica, así como los elementos necesarios para aplicar procesos de innovación. Sin embargo, este estudio demostró que, en esos docentes, la práctica reflexiva no es comprendida en un significado teórico como generador de transformación y no es utilizada como herramienta de apoyo a su práctica.

Finalmente, como resultado de analizar las investigaciones sobre práctica reflexiva en México, encontramos que la reflexión que el docente lleva a cabo en torno a su práctica sirve para mejorar, para innovar, para autoevaluarse, para cambiar el rumbo de los planteamientos educativos, siempre con el fin de llegar a una transformación sobre su práctica con fines a mejorar a ser profesores totales, auténticos y profesionales en el desempeño de su labor.

Por último, todas las investigaciones presentadas demuestran que el docente debe estar implicado en la búsqueda su propio aprendizaje, en constante reflexión, profesionalización, actualización y determinación al cambio, vislumbrándose en todo momento como un transformador social, desde el reconocimiento del aprendizaje permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

1.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Uno de los grandes desafíos para los maestros es darse cuenta de todo lo que ocurre en el aula, para una mejor comprensión y reconstrucción de su propia práctica docentes y para un mayor impacto en los aprendizajes de sus estudiantes.

Para la implementación de una metodología reflexiva es conveniente describir la institución en la que se desarrolla la investigación.

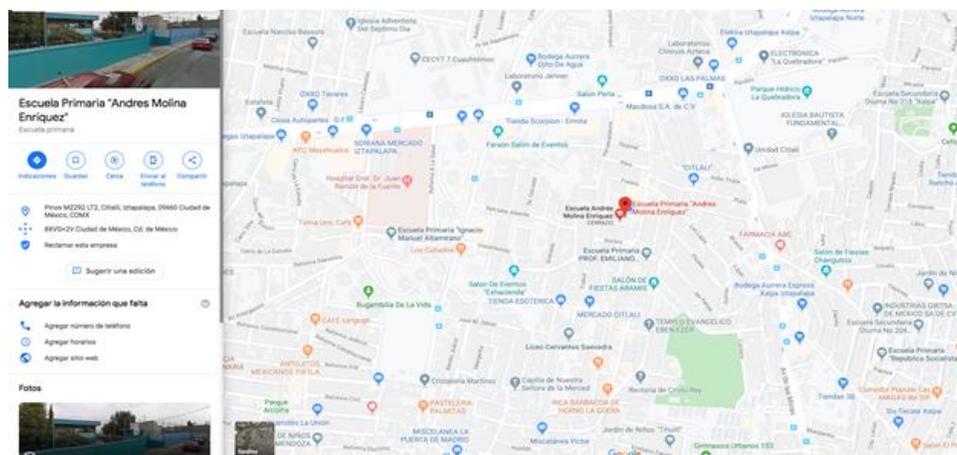
1.3.1 Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”

Está integrada a la Zona Escolar No. 66 de Primarias, perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos Juárez, de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI).

Se ubica en Cerrada de Pino No 50-A Mz. 292 Lt. 1 Colonia Citlali, CP. 09660, Alcaldía Iztapalapa, en la Ciudad de México. Colinda con las Colonias Xalpa, Tenorios, Palmitas, Santa María Aztahuacan y Reforma Política. Opera en una jornada regular, en su turno matutino de 8:00 a 12:30 horas y en su turno vespertino de 14:00 a 18:30 horas.

Figura 1.

Ubicación geográfica de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”



Fuente: Google. (s.f.) [maps/dir]. Recuperado el 14 de septiembre de 2021 de <https://www.google.com/maps/dir/19.3563835>

La escuela tiene un registro de 18 grupos en los diferentes grados, en cada uno de los turnos en los que opera. Además de los profesores frente a grupo existen otras figuras educativas como; subdirector académico, subdirector de gestión escolar, promotor de lectura, promotor de TIC (o maestros de aula de medios), tres profesores de educación física, una maestra especialista UDEEI, tres trabajadores asistentes de servicios al plantel y una directora por cada turno. Respecto a la plantilla de personal docente, se puede determinar que la escuela cuenta con una matrícula completa de profesores para su correcto funcionamiento.

La infraestructura del plantel se encuentra en buenas condiciones a 41 años de haber sido construida. El espacio físico donde se constituyen las prácticas educativas en esta institución está conformado por tres edificios separados entre sí por dos patios, destinados a las actividades de juego y recreación para los alumnos.

La escuela atiende a una población en su turno matutino de 670 alumnos y en su turno vespertino de 530 estudiantes, con edades que oscilan entre 5 y 12 años. Los grupos son heterogéneos y están conformados de 34 a 40 alumnos con diferentes necesidades de aprendizaje.

De la información obtenida del Censo General de Población y Vivienda, base cartográfica (INEGI, 2020), se determina que la población concurrente a la ubicación de la escuela tiene el grado de marginación considerado como alto. El censo demuestra que el 94.11 % asiste a la escuela el resto no, el 91.41% sabe leer y escribir; con respecto a las familias, el 80.57% de los hogares prevalece la imagen masculina como responsables del sustento económico y un 19.43% la imagen femenina, en su mayoría son familias monoparentales.

Con respecto a las actividades económicas el 37% es empleado u obrero y el 63% se dedica al comercio quienes perciben hasta dos salarios mínimos de ingreso mensuales por trabajo. También existe un alto índice de madres de familia que se dedican al hogar.

Los servicios públicos con los que cuenta la colonia muestran la siguiente información: el 98.10% tienen drenaje público en sus hogares, el 63.45% agua entubada en la vivienda y 96% electricidad. Estos datos nos revelan que la escuela, requieren centrar su atención y esfuerzos en la formación de los niños y avanzar en la disminución de desigualdades educativas.

La diversidad lingüística y cultural de la comunidad se abre en un mosaico pluricultural, con base en las encuestas aplicadas a los padres de familia y las hojas de registro de inscripción, se han obtenido datos como que las familias que ejercen la patria potestad de los alumnos inscritos provienen de diversas entidades federativas como Michoacán, Oaxaca y el Estado de México. Por lo que la escuela intenta promover el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio por la diversidad cultural, étnica y lingüística de toda la comunidad escolar.

Así mismo, en la institución se busca favorecer la convivencia familiar mediante la implementación de ceremonias cívicas y sociales en diferentes fechas importantes para la comunidad escolar.

En la escuela se llevan a cabo las propuestas y acciones centradas en los aprendizajes de los alumnos, expuestas en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), y desde la visión de los

maestros y los padres de familia a través de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), finalmente se plantean y se concretan acciones de atención a los alumnos en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

En cada acción realizada se valoran los resultados, esta labor debe ser cuidada por los profesores en cada sesión de CTE. No obstante, los docentes muestran poca participación en el proceso pedagógico institucional “naturalmente con la menor interferencia posible” (Peter Woods, 1987, p. 49), en estos espacios de reflexión. En ocasiones, los docentes consideran que el trabajo pedagógico es impuesto por las autoridades o como lo menciona Fullan (1996) un “trabajo artificial” que se caracteriza por la implementación de procedimientos formales que quedan relegados a rutinas administrativas.

Respecto a la toma de decisiones para fortalecer la gestión en la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” se implementa la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México⁹, lo que regula las acciones con base en el modelo educativo y curricular vigente centrado en los aprendizajes del estudiante.

Desde el Planteamiento Curricular que propone la Nueva Escuela Mexicana, la identificación de los aprendizajes y las estrategias variadas en la utilización de contextos específicos se ven reflejados en la elaboración de instrumentos pedagógicos como la planificación didáctica.

Para los profesores de esta escuela, la planificación de actividades de aprendizaje es un área de oportunidad en la que se encuentran trabajando. Aunque se sabe que la implementación de esta herramienta permite desarrollar en los maestros un pensamiento crítico, actuar de manera organizada y dirigir la atención al proceso de aprendizaje; representan un desafío de elaboración, implementación y seguimiento en las aulas. De manera que se debe trabajar no en una planificación de manera individual, sino como plantea Schön (1992) en comunidades de prácticos:

⁹ Documento de carácter normativo-operativo que tiene el objetivo de dar a conocer las normas y los procedimientos institucionales para los planteles educativos, para facilitar la toma de decisiones y fortalecer la gestión escolar.

La práctica se aprende a través de la inserción en un determinado prácticum. Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (Schön, D., 1992, p. 44-46). Una práctica profesional viene a ser, en este sentido, la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de Dewey, las tradiciones de una profesión y convenciones de actuación que incluyen medios, lenguaje e instrumentos distintivos. Dichas comunidades funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular, en las cuales las prácticas se estructuran en términos específicos y son modeladas a nivel social e institucional, de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Cuando el profesional reflexiona en la acción –señala Schön– tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción que él aporta y las medidas de su actuación por medio de las cuales lo controlan (Schön, 1992, p. 41-42).

1.3.2 Dimensiones de la práctica docente

El punto de partida para la reflexión docente es la práctica en el aula, la experiencia que se vive en este espacio en todos sus sentidos, la conformación integral de todos los elementos educativos que buscan poner al centro del aprendizaje al estudiante.

La investigación realizada en la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” se centra en las acciones de los docentes con relación a sus prácticas de enseñanza observadas en el ciclo escolar 2019-2020, antes de iniciar la pandemia por la COVID-19. Por lo que en las siguientes líneas se describirán las dimensiones de la práctica de un colectivo conformado por 45 profesores en escenarios educativos de clases presenciales. “La práctica docente por sí misma es vista desde el interaccionismo como un conjunto de acciones sociales situadas espacial y temporalmente”. (Fierro, 2017, p. 31)

Para que invariablemente el aprendizaje en los estudiantes se dé, se debe tener una buena cantidad de información que permita revisar y analizar sobre quiénes somos los maestros y qué hacemos al interior del aula, es importante. Sistematizar y asegurarnos de que hemos procesado suficiente información para describir los escenarios que se presentan más adelante, dará sustento a esta investigación. “Aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional ni de duración limitada, sino un proceso que dura toda la vida comienza cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y culmina cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos”. (Tallaferro, 2005, p. 270). Debemos recordar que la práctica educativa es

una intervención que se da en el espacio siempre cambiante, por lo que para explicarla y transformarla primero debemos comprenderla.

Entonces, ¿por dónde empezar cuando se habla del papel del profesor? Según De Vicente (2002) la docencia, “(...) considera a los profesores como prácticos habilidosos, como artesanos que revelan en su trabajo el conocimiento del oficio, de la técnica y de la habilidad artística propia de la enseñanza”. (p.44) Donde el mayor desafío para realizar una acción reflexiva por parte de los profesores es reconocer lo que está ocurriendo en la escuela. Este conocimiento permite una intervención pedagógica adecuada, de tal forma que aprender de nuestra práctica admite emprender acciones encaminadas a la mejora educativa.

Por otra parte, según Coll (2002), para que la enseñanza sea eficaz se debe ajustar a la situación y características del momento y debe generar una actividad mental constructiva. Este autor refiere que si la enseñanza no es capaz de movilizar y reestructurar conocimientos no estaría cumpliendo su cometido.

Además, pensar en una enseñanza reflexiva de acuerdo con Medina y Castillo (2010), tiene que ver con “formar estudiantes para analizar, debatir, cuestionar y modificar la propia práctica, potenciar el análisis y el conocimiento, (...) fomentar en los estudiantes una actitud constante de autoperfeccionamiento”. (p.12)

Por lo tanto, para entender un poco más el papel de los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” en su contexto educativo y su participación en el problema identificado, se hace el análisis de las dimensiones de la práctica docente, utilizando el *modelo de las seis dimensiones* (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) a que hace referencia el libro *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. No obstante, el libro plantea seis dimensiones, pero en las siguientes líneas sólo se hará referencia a tres.

A) Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal de la práctica docente está basada en buscar el entendimiento de las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo, es decir, alumnos, maestros, directores, padres de familia, comunidad escolar, entre otros

y las interacciones que ocurren dentro de la escuela lo que influye directamente en los ambientes de aprendizaje, la comunicación, la gestión y la convivencia, entre otros.

Las relaciones que se identifican en la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” revelan que actúan de manera individual, es decir, no comparten con otros profesores sus dudas, inquietudes, deseos o anhelos profesionales. De acuerdo con Rosenholtz (1989), las escuelas donde los profesores trabajan solos las denomina “escuelas atascadas” ya que no se conduce al conocimiento a través de los otros.

Finalmente, para explicar las relaciones entre los distintos actores educativos de la Esc. Prim. Andrés Molina Enríquez” se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1

Relaciones Interpersonales en la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”

<i>Sujeto</i>	<i>Tipo de relación</i>
<i>Director- Profesores</i>	Existen conflictos entre docentes y el director como autoridad educativa inmediata; aunque muchas veces son carácter administrativo y pedagógico. Los conflictos más comunes entre estos dos actores se solucionan a través de la normatividad vigente. La aplicación de distintos documentos normativos y protocolos de actuación intenta evitar que las relaciones interpersonales se dañen.
<i>Profesor- Profesor</i>	La convivencia diaria entre profesores se limita al individualismo pedagógico, el aislamiento permanece indemne. Los profesores pueden planificar juntos si la dirección lo solicita, pero no comparten ni analizan sus resultados, por lo que no realizan verdaderas tareas de investigación educativa en el colegiado. Un conflicto común entre profesores es no aceptar la opinión de otros, lo que genera una comunicación no asertiva.
<i>Profesor- Alumno</i>	La relación entre maestros y alumnos es muy variada y tiene que ver con las dimensiones tanto del docente como del alumno. En la escuela

<i>Alumno- Alumno</i>	<p>se observa que la mayoría de las relaciones entre estos dos actores es vertical, es decir, el profesor es el que sabe y el alumno el que debe aprender. Es común que la mayoría de los desacuerdos deriven de inadecuadas conductas en los alumnos, la convivencia escolar y su relación con los valores es una constante que se debe trabajar en el aula.</p>
<i>Profesores- Padres de familia</i>	<p>Un área de oportunidad en la relación entre los alumnos es favorecer el trabajo en equipo, el trabajo entre pares cooperativo, colaborativo y fortalecer sus habilidades emocionales. Aunque la escuela busca propiciar la convivencia sana, pacífica y democrática, a través del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) hace falta seguir trabajando en estrategias de Educación para la Paz con transversalidad e inclusión educativa.</p> <p>La relación entre estos dos actores tiene muchas variables a considerar. Hay padres de familia que tienen comunicación con sus profesores y están muy cercanos al proceso de aprendizaje de sus hijos, sin embargo, también hay padres de familia que por distintas razones no se presentan a la escuela, siendo este un gran número en consideración con la población escolar.</p> <p>También hay un número de alumnos considerable que está a cargo de familiares distintos al padre o madre, lo que hace difícil el acercamiento y el interés por el aprendizaje de los alumnos.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2021

B) Dimensión Institucional

Por otra parte, en la dimensión institucional se reflexiona sobre las características de la escuela que influyen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir que la cultura institucional de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” ha estado modificándose constantemente debido a cambios de directivos en los últimos cinco años, lo que genera transformaciones contantes en su organización.

Actualmente se puede decir que la escuela presenta mayor movimiento que en otros ciclos escolares, sin embargo, las relaciones entre profesores siguen mostrando dificultad para promover las culturas de trabajo en equipo, que de acuerdo a Fullan y Hargreaves (1999), “Estas culturas crean y promueven ambientes laborales más satisfactorios y productivos”. (p. 52).

De acuerdo con Según Fullan y Hargreaves (1999) existen tres formas de trabajo en equipo que nos permiten visualizar y ejemplificar las carencias de una institución, una es la *balcanización*, en la que el trabajo se da en grupos particulares; otra es el *trabajo fácil* que adopta formas limitadas a través del aislamiento de los profesores y la última el *trabajo artificial*, modalidad controlada por las jerarquías.

La Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” mantiene de acuerdo a la clasificación de Fullan y Hargreaves una forma de *trabajo fácil*, que se muestra a través del diseño, implementación y aplicación de proyectos escolares que los profesores siguen trabajando de manera aislada lo que dificulta potencializar la práctica reflexiva y por ende las comunidades reflexivas en la escuela.

Este aislamiento no sólo es físico ya que, aunque los docentes se asocien de manera estrecha con algunos profesores existe dispersión y separación por lo que el trabajo colegiado no se desarrolla. El trabajo colegiado, según Fierro (1998) es “un proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común, el cual necesariamente está abierto también a las aportaciones que los propios alumnos, sus padres y madres hacen al quehacer de la escuela, como destinatarios que son de sus esfuerzos” (p.1), lo que no se percibe en los profesores como una participación voluntaria y natural.

Esta cultura de *trabajo fácil* no permite escuelas en movimiento y se conduce con facilidad a un trabajo artificial, donde se delega la responsabilidad mayor en la toma de decisiones al directivo de la escuela, nombrándolo erróneamente “liderazgo”.

Un área de oportunidad de esta institución es comprender en su totalidad la cultura escolar y descubrir los significados interpretativos que tienen los profesores sobre su práctica,

reafirmar el valor de asumirse como profesores activos, imaginativos, innovadores y activos capaces de movilizar procesos de crecimiento del pensamiento reflexivo.

C) Dimensión didáctica

La última dimensión para la comprensión de la práctica en los docentes de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” es la didáctica. Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), esta hace referencia al papel del maestro como agente en los procesos de enseñanza, de tal forma que se permita que los alumnos construyan su propio conocimiento. Consiste en facilitar el aprendizaje que se entiende como el proceso en donde se recuperan cuestiones como métodos de enseñanza, formas de organización de trabajo, el grado de conocimientos que se adquieren, las normas que rigen el trabajo del aula, la evaluación y los problemas académicos.

Respecto a esta dimensión, conviene señalar que el colectivo docente de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” ha canalizado de forma tradicional la necesidad de enseñanza, lo que se pone de manifiesto al no buscar caminos alternos de construcción de procesos reflexivos para los estudiantes.

En concreto, con relación a los aprendizajes de los alumnos de esta escuela, para determinar la dimensión didáctica para detectar las áreas de oportunidad se encontró, según el instrumento de SIsAT¹⁰ (Sistema de Alerta Temprana) en el mes de noviembre 2019, el 40% de los alumnos están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o se encuentran en posible riesgo de deserción escolar, esto debido a distintos factores entre los que destacan barreras para el aprendizaje de tipo económico y familiar.

Dado que el trabajo en las aulas requiere de un serio compromiso para fortalecer en los alumnos, no sólo lo cognitivo sino también las habilidades emocionales, un área de oportunidad en la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” es practicar los valores universales y promover la convivencia humana en democracia, equidad, inclusión, interculturalidad y excelencia tal como lo expresan los principios filosóficos plasmados

¹⁰ Instrumento que permite a los colectivos docentes contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave.

en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, reformado el 15 de mayo de 2019) en su artículo tercero constitucional. Por lo que los esfuerzos de los profesores deben encaminarse a consolidar valores ya que según Santos (2010), la educación en valores no puede darse desde un marco educativo que no se practique.

Por otro lado, ya que la organización del trabajo en el aula es responsabilidad de cada docente titular, es importante mencionar que en la mayoría de los grupos prevalece el trabajo por filas, organización típica de una educación tradicional.

Además, las evaluaciones que se llevan a cabo en el aula son diversas, dependiendo de cada profesor, pero sigue prevaleciendo el examen como instrumento casi único, de esta manera, no sólo no se aplica una evaluación con enfoque formativo, sugerida por los *Planes y Programas de Educación Primaria*, sino que a través de este instrumento se invierte las relaciones sociales y se reduce la dimensión pedagógica a aspectos de eficiencia técnica. La función del examen según Foucault (1992) “establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se les diferencia y se les sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En el vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia”. (p.185)

2. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

*“No podemos resolver los problemas
pensando de la misma manera que cuando los creamos”
Albert Einstein*

2.1 DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

En cuanto al diagnóstico de esta investigación es importante mencionar que se construyó en el 2020, en niveles crecientes de complejidad debido a la pandemia por la COVID-19. De acuerdo con la Investigación-Acción, quien investiga participa en el desarrollo del conocimiento como una acción social y política, lo que alargó el tiempo del diagnóstico a un año completo. En palabras de Iglesias (2006), “El diagnóstico en educación (es considerado) como proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación (...) a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona”. (p.16)

Conviene señalar que, para esta investigación, el diagnóstico utilizado es el socioeducativo. Para realizar el diagnóstico socioeducativo es necesario recopilar información que nos ayude a interpretar la realidad escolar que deseamos investigar. Para Granata y Labayén (2004):

“El diagnóstico como punto de partida es una hipótesis de trabajo porque sus resultados no son conclusiones cerradas, estáticas, como tampoco rotulan y encasillan al sujeto. Lo importante aquí es conocer cómo piensa y cómo aprende ese sujeto y qué dificultades tiene para ello. También importa saber que ha aprendido, cómo lo ha aprendido y qué tipo de apoyos ha necesitado (...) Desde esta perspectiva la finalidad del diagnóstico no sólo consiste en evaluar los problemas de la percepción, la atención y la memoria, sino lo que interesa es analizar el proceso que sigue el sujeto para llegar a sus producciones e identificar cómo las funciones cognitivas deficientes obstaculizan la aparición de nuevos conocimientos, estrategias, etc.” (Granata, 2004, p. 592)

En el diagnóstico socioeducativo se especifican las características del contexto, las interacciones y la existencia de problemas susceptibles a interpretar. La docencia como actividad humana exige tener una mirada abierta a la transformación y para eso se requiere enfatizar en la necesidad reflexionar y pasar de la reflexión individual a la reflexión colectiva, donde sea posible el reconocimiento de nuestra condición profesional y su impacto. “En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la

fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad para generar y aplicar nuevos conocimientos”. (SEP, (s/f), p. 11)

En resumen, las ciencias sociales exploran la complejidad de la condición humana y el infinito número de problemas que se pueden abordar desde la profundización de diversos temas, la educación entra dentro de esta distinción, no obstante, se puede decir que no existe un paradigma que constituya una solución absoluta a las situaciones y complejidades escolares que de aquí emanan. Sin embargo, en esta investigación se opta por lo que Sagastizabal y Perlo (2006) llaman *flexibilidad paradigmática*, es decir, buscar intencionalmente nuevas formas de hacer las cosas.

Para analizar la práctica reflexiva de los docentes, situación problemática de esta investigación, nos cuestionamos ¿qué identifican los profesores como práctica reflexiva? Y ¿qué tipo de reflexiones llevan a cabo en su día a día? Intentamos comprender la realidad desde el contexto escolar y cómo están viviendo cada uno de los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” la reflexión, vinculando la propuesta de investigación al cambio social y a la transformación de la propia práctica tanto de los docentes como del investigador. **(ANEXO 1)**

Para esto, el proceso de investigación plantea una inmersión en la realidad educativa de los profesores para poder conocerla e interpretarla. “La interpretación es la herramienta más destacada para la construcción del conocimiento y las problemáticas que se plantean están vinculadas a las prácticas culturales y al cambio social”. (Sagastizabal, 2006, p. 48)

De acuerdo con el paradigma cualitativo que guía este trabajo de manera holística, la investigación abarca todo el fenómeno en su conjunto, porque reconoce que los problemas son susceptibles a descripción y análisis. “Desde el paradigma cualitativo, en su perspectiva interpretativa, el foco de atención está puesto en la comprensión de los procesos sociales, por lo que el rol del investigador será un espacio compartido entre el investigador experto y el docente, siendo este último caracterizado como aquel agente práctico-reflexivo”. (Sagastizabal, 2006, p. 63)

Así que para el análisis de la práctica reflexiva es probable que nos preguntemos ¿para qué ser un docente reflexivo? Dewey (1989), plantea la idea de que un profesor reflexivo se

caracteriza por poseer una mente abierta y ser sincero, se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de estas, haciéndose responsable por los resultados, no se conforma con el logro de los objetivos, sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios.

De esta forma los profesores reflexivos se preocupan por mejorar las estrategias de aprendizaje para que los alumnos consoliden sus conocimientos.

2.1.1. Objetivo del diagnóstico socioeducativo

Objetivo general:

- Analizar la información de instrumentos reflexivos para diseñar una estrategia significativa de intervención profesionalizante basada en la Práctica Reflexiva de los docentes de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”.

Objetivos específicos:

- Identificar la práctica reflexiva de los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” docente a través de una evaluación de niveles de reflexibilidad.
- Describir el tipo de prácticas reflexivas que se dan entre los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”.

Conviene señalar que los objetivos se obtuvieron a partir de sintetizar un diagrama de *árbol de objetivos* (ANEXO 2), definidos posterior al *árbol de problemas*¹¹.

2.1.2 Técnicas e instrumentos para recolectar información del diagnóstico socioeducativo

Registrar la información de la realidad docente, es una tarea muy compleja. En estas líneas se describen las prácticas reflexivas de los profesores con la finalidad de diseñar una

¹¹ Consiste en desarrollar ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema. (Hernández, 2015, p. 40)

estrategia profesionalizante y significativa que active los procesos reflexivos de manera sistemática, continua y ordenada.

Por eso la implementación de las técnicas aplicadas en el diagnóstico se basaron en conducir a los profesores a replantear su papel en las aulas de una manera más pertinente a las exigencias de una educación humana, que pueda contrarrestar el impacto de la sociedad global y la propensión a una cultura de reflexión lejos de la superficialidad.

Desde el punto de vista de Perrenoud (2004), cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, se exige tiempo, y un verdadero trabajo cognitivo que nos invita a cuestionarnos, sobre todo lo que ocurre con nuestros alumnos.

Así que para definir la técnica e instrumentos de valoración del diagnóstico se optó por una observación participante desde la mirada del docente investigador.

El observador participante generalmente afirma que la participación es una manera de adquirir conocimientos. “Dentro del marco de la investigación -acción, la observación participante llega a tener un significado distinto. Los conceptos de participación y observación se conceptualizan desde el punto de vista de una investigación colaborativa y recíproca y de una iniciativa a favor del cambio social”. (Greenwood, 2000, p.34)

Para recolectar la información que se presenta en este primer momento del diagnóstico socioeducativo se aplicaron dos técnicas e instrumentos en el mes de marzo del año 2020, que sirvieron para el análisis e interpretación de las prácticas reflexivas de los profesores. La elección de estas técnicas tiene en cuenta los objetivos establecidos en el diagnóstico tratando de orientar la información hacia el diseño de la estrategia de intervención. El diseño de estos dos instrumentos se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2*Instrumentos aplicados en el diagnóstico Socioeducativo*

<i>Instrumento</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Formato</i>	<i>Muestra</i>	<i>Fecha de aplicación</i>
<i>1. Técnica basada en la conversación: CUESTIONARIO (ANEXO 3)</i>	Valorar el conocimiento y el nivel de reflexión sobre la práctica docente.	10 preguntas estructuradas, de investigación y aplicación individual.	6 docentes frente a grupo de primero a sexto grado de primaria.	16 al 19 de marzo de 2020
<i>2. Técnica basada en la observación: ESCALA DE MEDIDA (ANEXO 4)</i>	Determinar los rasgos deseables de un profesor para autoevaluar la práctica docente.	10 indicadores. Utiliza una escala Likert	6 docentes frente a grupo de primero a sexto grado de primaria.	16 al 19 de marzo de 2020

Fuente: Elaboración propia, 2021

2.1.3 Análisis de los resultados del diagnóstico implementado

Respecto al análisis de los resultados, la interpretación se dividió en dos partes. El primer instrumento buscó determinar los niveles de reflexividad en los profesores de acuerdo con las categorías de Van Manen (1977), con la intención de identificar el nivel en que se encuentran conforme a sus respuestas.

Con el modelo de Van Manen (1977), expuesto en Rodríguez (2013) se presentan tres niveles de reflexión, iniciando con un nivel básico llamado técnico y en forma ascendente pasa al práctico, para finalmente llegar al nivel de mayor exigencia denominado nivel crítico:

- a) Técnico. El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas, pero en la toma de decisiones no considera los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad.

- b) Práctico: La acción del docente está centrada en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Analiza y trata de clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica.
- c) Crítico: El docente hace un análisis crítico de las instituciones tomando en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. (Lamas y Vargas, 2016, p.61)

En el diagnóstico se muestra que la mayoría de las reflexiones efectuadas por los profesores se concentran en torno a los primeros dos niveles de reflexión entre el técnico y el práctico y transitan entre estos indistintamente.

Las respuestas de los profesores expresan sus creencias sobre las prácticas de enseñanza, sin embargo, no toman en cuenta teorías pedagógicas o educativas que sustenten su argumento. Por otro lado, los profesores reconocen la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y se centran su pensamiento en la necesidad de aplicar estrategias que les ayuden a sus alumnos a alcanzar objetivos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los niveles de reflexividad expuestos por Van Manen (1977), los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” se circunscriben a aspectos de orden evolutivo en el pensamiento reflexivo ya que empieza con niveles simples hasta llegar a los más complejos, pero sin llegar a un nivel crítico que es el deseable.

Rodríguez (2013), indica que la reflexión en la práctica supone un proceso cognitivo, activo y deliberativo en el que a partir de problemáticas reales se plantean una serie de pensamientos, implica el ordenamiento de ideas basadas en la observación y en la distinción de alternativas de actuación, asimismo “el desarrollo de la práctica reflexiva no es un proceso lineal, y un profesor puede estar en diferentes niveles de forma simultánea”. (Larrievé, 2008, p. 345)

Así, en el desarrollo de nuestra actividad diaria en el aula, es posible que los docentes recorramos los niveles de reflexión, iniciando con un nivel básico y en forma ascendente se pase al práctico, pero el denominado nivel crítico es más difícil de alcanzar debido a que requiere una reflexión profunda sobre las implicaciones de las realidades sociales y políticas, clarifica la línea delgada entre moral y ética y las consecuencias de ello en la práctica del aula, centrando su atención en el contexto.

Los resultados encontrados en el diagnóstico a partir de este primer cuestionario fueron que los profesores alcanzan un nivel técnico y práctico de reflexión de manera casi inmediata, sin embargo, no alcanzan el nivel de reflexión crítica.

Por otro lado, las respuestas (**ANEXO 5**) en el segundo instrumento, demuestran una racionalidad técnica, pero no llegan a cuestionamientos de criterios éticos, normativos y morales relacionadas directa o indirectamente con el aula.

En el segundo instrumento implementado se utilizan de manera textual los *Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión, Ciclo escolar 2020-2021*. Emitidos en el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*. Conforme a lo establecido en la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM)* tomando en cuenta los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Esta escala de medida utiliza diez indicadores y aplica una escala de Likert¹², en el que se desarrolla una autoevaluación crítica y reflexiva acerca de las competencias profesionales vinculadas con la práctica reflexiva, estipuladas en tres dominios: el primero asume el papel profesional del docente con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana, el segundo considera los ambientes favorables de aprendizaje para los estudiantes que utiliza el profesor y el tercero describe al docente que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

Según Prieto (2007), citado por Tagle (2011), los factores asociados a la incapacidad de reflexionar tienen que ver con la motivación profesional, el probable desconocimiento del proceso de reflexión en el mejoramiento de la enseñanza y el temor para afrontar riesgos o ciertos elementos del contexto.

Los resultados de esta escala de medida (**ANEXO 6**), aplicada a los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” muestra que no utilizan los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la

¹² Escala de calificación que se utiliza para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración

información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como referentes o medios para enriquecer su quehacer pedagógico.

Esto se puede explicar porque, aunque estén presentes en el plano discursivo de las políticas y modelos educativos no hay formación para participar en procesos de formación continua y superación profesional que fortalezca y mejore las prácticas educativas. También se deben considerar las restricciones de la cultura institucional para impedir el desarrollo de un pensamiento reflexivo.

A la luz de a la información obtenida mediante el diagnóstico socioeducativo, es posible determinar que la reflexión de los profesores se desarrolla de manera ocasional. Ante aquello que les preocupa interiorizan y dan significado a su experiencia, no obstante, de manera poco recurrente sistematizan la actitud reflexiva mediante el uso de una metodología adecuada, de modo que no se permiten mejorar en su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje.

Desde este acercamiento, es importante mencionar que la reflexión no es una habilidad técnica, sino una cualidad personal que define al profesor y está asociada al esfuerzo de abordar diversas problemáticas en la cotidianidad del acto educativo.

2.2 AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE INVESTIGADOR

La investigación de la práctica como actitud reflexiva implica construir, deconstruir y reconstruir interpretaciones, a partir de las evidencias que obtiene el investigador, sin embargo, él mismo no puede limitarse en el compromiso de investigar su propia práctica. Así que para cumplir la responsabilidad reflexiva de investigar, las siguientes líneas buscan dar una referencia de mis competencias como docente, el instrumento es, entre otros y de manera prioritaria, la auto observación, “existe en la auto observación una superación de la paradoja separadora de sujeto y objeto” (Gutiérrez y Delgado, 1993, p. 157) de esta forma, el investigador se observa, indaga sobre su acción para producir conocimiento práctico y es capaz de reflexionar sobre los que está haciendo. Por otro lado, “el instrumento pertinente para la auto observación es el auto registro, que es una herramienta metodológica propia de una investigación cualitativa que tiene por objeto la transformación y mejora de la propia actividad del investigador” (Sañudo, 2006, p. 14).

Esta auto observación se generó utilizando como referencia, las competencias seleccionadas en el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica* (2020), el *Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes* (2004) y *Las diez nuevas competencias para enseñar* (2008).

Para realizar el análisis de la información de los hallazgos encontrados en la auto observación se llevó a cabo un análisis FODA o DAFO (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) también conocido como SWOT¹³ (por sus siglas en inglés). Esta herramienta consiste en elaborar una matriz, dividida en cuatro cuadrantes que permite a los profesores anotar sus fortalezas y debilidades como factores internos que pueden ayudar o perjudicar en el logro de los objetivos y las oportunidades y amenazas como factores externos que permiten identificar el entorno en que se encuentra, los cuatro rubros seleccionados se consideraron desde una *reflexión fuera del impulso de la acción*, esta que Perrenoud (2004) denomina retrospectiva y prospectiva.

En esta reflexión “el profesor no está interactuando con sus alumnos, sus padres o sus colegas. Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. La reflexión fuera del impulso de la acción (...) conecta el pasado y el futuro”. (Perrenoud, 2004, p.35)

Tabla 3

Autoevaluación de las competencias docentes

ANÁLISIS FODA

<i>FORTALEZAS</i>	<i>OPORTUNIDADES</i>
Mantengo relaciones interpersonales afectivas con cada uno de los miembros educativos con los que participo en las actividades académicas de socioformación.	Contemplan acciones puntuales de seguimiento y evaluación permanente de mi práctica. La posibilidad de actualización y formación continua en el uso de las Tecnologías de la

¹³ SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

Participo constantemente en actividades de innovación escolar en los centros de trabajo, encaminadas al máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Información y las Comunicaciones (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).
Soy perseverante, proactiva y responsable con las funciones propias de asesoría técnica pedagógica	Diseñar, explicar e implementar estrategias diversificadas para la consolidación de los aprendizajes esperados de los estudiantes.
La investigación educativa en las escuelas la llevo a cabo conforme a los sustentos teóricos pertinentes y colaboro en compartir la experiencia con otros profesores.	Conformar comunidades profesionales de aprendizaje con profesores de distintas áreas educativas y regiones del país.

DEBILIDADES

Consiste en que no se gestiona el conocimiento para que las prácticas pedagógicas atiendan los retos de la sociedad del conocimiento

Para la intervención de asesoría técnica pedagógica requiero fortalecer conocimientos en la diversidad cultural y lingüística de la comunidad, educación indígena y educación especial.

No saber reflexionar sobre la propia práctica.

AMENAZAS

Falta de congruencia con los planes y programas de estudio vigentes y la aplicación de dos modelos educativos 2011 y 2017 con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Vinculación con las autoridades educativas, el liderazgo que ejercen y su relación con acciones de reflexión para la mejora de la práctica. Entre ellas, la identificación de problemas del contexto educativo.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Considero que dentro de mis fortalezas está la forma de relacionarme con los otros, siempre desde una postura de colaboración, apoyo e interés por los demás actores educativos; aprendo, promuevo y difundo conocimientos que voy adquiriendo. Me sumo a una actitud de aprendizaje permanente.

Intento que las acciones que realizo desde mi experiencia siempre tengan una intención pedagógica, considerada necesaria desde nuestra labor docente pero que pocas veces la integramos en nuestra práctica. Incido desde mi función como Asesor Técnico Pedagógico (ATP), me considero un buen líder, motivo a los profesores mediante iniciativas de aprendizaje y trato de innovar.

Según Perrenoud “para aceptar formar parte del problema, es necesario ser capaz de reconocer en uno mismo, las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia e incluso que nos esforzamos por pasar por alto. No resulta agradable admitir que no dominamos todas nuestras acciones y actitudes, y todavía resulta más desagradable darse cuenta de lo que escapa no siempre es presentable (...) (2004, p.56)

Por lo tanto, es importante rescatar elementos a mejorar en mi práctica docente para reconducir mi trabajo. Una debilidad identificada, es la construcción de una postura reflexiva, de acuerdo con los *Perfiles, dominios, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar* (2020), se evidencia al reconocer la importancia del diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica en el trabajo en conjunto con los docentes de la escuela y de otros espacios educativos, de manera que se comprueben los logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, con fines de mejora.

Una debilidad en la que debo trabajar es generar ambientes de aprendizaje dirigidos a que los alumnos rompan paradigmas de prácticas individualistas y que reflexionen en socialización, en una interacción donde los profesores seamos capaces de establecer un diálogo profesional con otros colegas al compartir conocimientos y experiencias cotidianas que propicien la reflexión y la mejora del trabajo pedagógico.

Un área de oportunidad en mi práctica docente es que debo aprender a educar en la era digital, de acuerdo con el perfil de egreso de la Educación Primaria, el alumno debe contar con una variedad de herramientas tecnológicas para obtener información, aprender, comunicarse y jugar. Por lo tanto, es una competencia de responsabilidad ética para el docente, aunque no debemos olvidar que las TIC son medios y no fines de una educación. En México, aún falta superar la exclusión tecnológica que prevalece y que se ha evidenciado aún más con la Pandemia de COVID-19.

Por último, en las amenazas considero que es importante desarrollar mecanismos que permitan crear y desplegar una estrategia de gestión del conocimiento. Desde esta concepción, la gestión del conocimiento “persigue maximizar el valor de una organización, ayudando a su personal a innovar y adaptarse al cambio” (Domingo, 2004, p.85)

En definitiva, para incidir en la construcción de una práctica reflexiva nos debemos posicionar en competencias ligadas a la transformación de la enseñanza. Las debilidades, oportunidades y amenazas encontradas a partir de la auto observación, pueden y deben ser atendidas desde una sistematización de una práctica reflexiva.

La reflexión a diferencia de otras formas de conocimiento supone un análisis y una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. (Pérez Gómez, 1987, p. 97)

2.3 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Un problema puede ser una situación percibida como insatisfactoria o una necesidad educativa que requiere ser abordada para encontrar una solución”. (Evans, 2010, p. 28)

En el caso de esta investigación, el problema es que la práctica reflexiva de los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” no se lleva a cabo de manera ordenada, metódica, sistemática y consciente, debido a que los profesores no reconocen la importancia de reflexionar como un medio para mejorar su forma de enseñanza, de manera que impacte en la adquisición del pensamiento reflexivo en los alumnos. Así mismo, en la escuela no se constituyen espacios propicios para impulsar la reflexión y se enfatiza el aislamiento profesional, lo que deja fuera a los profesores de pensarse, desde sus acciones, como *educadores totales*, según Fullan y Hargreaves, (1999), estos profesores son ser auténticos, innovadores y diferentes preocupados por el desarrollo integral de sus alumnos.

De acuerdo con López Melero, la investigación en educación requiere, además de las transformaciones en la práctica de los sujetos, el objeto de investigación, o en los contextos donde se investiga, transformar a los propios protagonistas. Es decir, que toda investigación, además de la evolución de los sujetos, categorías y contextos, requiere una reflexión sobre la metodología utilizada, una visión y revisión de los contenidos para señalar hacia dónde nos dirigimos y qué nuevas perspectivas se nos abren desde

nuestros hallazgos, así como los cambios y transformaciones de los propios investigadores: cambios ideológicos, epistemológicos, éticos, metodológicos, etc. Sólo así podemos decir que la investigación que realizamos es educativa. (López, 2006, p.11)

La acción reflexiva docente que estamos buscando con esta investigación, parte de reconocer que la propia reflexión es un problema de naturaleza teórica y práctica, que se relaciona directamente con la profesionalización de los docentes. Además, distinguir la reflexión que se espera en la práctica docente, implica precisar que todos los seres humanos reflexionamos de manera natural y espontánea, se puede decir que la reflexión es una actividad innata de las personas. Pero, la reflexión sobre la práctica ocurre, por lo tanto, en el ejercicio de nuestra labor profesional, reflexionamos constantemente, por ejemplo, ante sucesos imprevistos, conflictos o situaciones problemáticas presentamos un estado de búsqueda de soluciones.

En términos generales, aceptamos decisivamente que un profesor reflexivo es aquel que puede desarrollar plenamente sus competencias profesionales y que conduce su práctica a la mejora. “El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándose capaz de formular los propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículo y la reforma de la escuela”. (De Vincent, 2002, p. 96)

Entonces ¿Cuál sería la diferencia entre la reflexión habitual que realizan los profesores de la Esc. Prim “Andrés Molina Enríquez” y la práctica reflexiva docente que se busca con esta investigación? La reflexión habitual que llevan a cabo es improvisada, emite una respuesta espontánea que no requiere un aprendizaje formal. La práctica reflexiva que se espera, en cambio, es una actividad que requiere ser aprendida, conlleva un análisis metodológico, es sistemática e instrumentada. La reflexión habitual es casual, la práctica reflexiva es intencional y premeditada y se espera al analizar las diferentes situaciones.

La práctica reflexiva, a diferencia de la reflexión habitual, se activa, se impulsa a través de hábitos reflexivos como la curiosidad intelectual a la que se refiere Dewey (1989). La curiosidad intelectual actúa como fuerza para el desarrollo del pensamiento en una disposición cognitiva que utiliza la experiencia como punto de partida para el aprendizaje.

Dewey (1993) habla de tres disposiciones intelectuales y afectivas que son necesarias para que un profesor se convierta en un enseñante reflexivo, estas son:

a) Apertura mental. Los profesores con apertura mental están dispuestos a aceptar cuestiones curriculares y educativas arriesgadas, rechazando de manera automática una ortodoxa educativa en la que no se pueden hacer aportaciones o modificaciones. En este contexto un profesor reflexivo examina su práctica a la luz de su experiencia y compara sus ideas con las de sus estudiantes, los colegas, los padres de familia y los investigadores. Este tipo de profesores ven los problemas educativos desde una perspectiva abierta en donde se toman decisiones autónomas, plurales y contextuales.

b) Responsabilidad. Un profesor reflexivo ha de ser responsable de las consecuencias de su propia práctica, así como del manejo de distintas estrategias y recursos que utiliza en el aula y fuera de ella. (...) El profesor reflexivo percibe los propósitos educativos y éticos del proceso de enseñanza-aprendizaje y asume las consecuencias de su actuar.

c) Ser todo corazón. Este componente afectivo implica la universalidad de aquellas actitudes no confiadas a situaciones, áreas o materias particulares, integra y compromete la totalidad de la vida de los profesores dentro y fuera de los fines del aula y del colegio. (Galbán, 2016, p. 39-40)

De acuerdo con Schön (1992), la práctica docente se caracteriza por ser muy compleja y requiere de una epistemología de la práctica implícita para entender el proceso reflexivo. En este sentido el autor plantea tres fases del pensamiento reflexivo: *conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción.*

Schön (1992), advierte sobre un conocimiento teórico tácito en toda práctica profesional que es, justamente, el que lleva a los profesores identificar problemas, interpretar situaciones, hacer juicios de valor, elegir entre alternativas y actuar desde una conciencia crítica, siempre buscando impactar oportunamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

La noción de un profesor reflexivo está en constante construcción, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de iniciar de la reflexión sobre la propia experiencia.

Sobre la práctica educativa cotidiana, los profesores, en ejercicio de nuestra profesión y a partir de la interacción con los alumnos, ponemos en práctica un conjunto de habilidades de análisis y valoración antes, durante y después de realizar acciones pedagógicas tendientes a desarrollar competencias y aprendizajes esperados de nuestros estudiantes. Todas estas acciones deben estar encaminadas en colocar al alumno al centro del aprendizaje.

La práctica reflexiva busca la transformación de la práctica profesional, autores como Pozo, et al. (2006) afirman que cambiar la educación requiere entre otras tantas cosas, transformar

las representaciones que los profesores y los alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, modificar en las construcciones simbólicas que se originan dentro de la escuela.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (Jodelet, 1986, p.474)

La práctica reflexiva, además, es una competencia docente dentro de los rasgos deseables para constituir la profesionalización de los maestros, su desarrollo permite enfrentar los cambios que se van presentando, considerando que vivimos en la sociedad del conocimiento, los profesores estamos obligados a implementar estrategias reflexivas que permitan al alumno construir su propio conocimiento y desarrollar competencias para enfrentar el mundo globalizado.

En esta investigación, la práctica reflexiva sistemática que se espera en los profesores busca la renovación de su actividad profesional, desde el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (2019), que plantea avanzar en “la formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas en la solución de los grandes problemas nacionales y globales”, (SEP, 2019) lo que implica fortalecer la formación de alumnos y docentes en la reflexión.

La reflexión de los profesores también conlleva a pensar que la sociedad del futuro exigirá que el profesor se enfrente a situaciones cada vez más complejas y dé respuesta a diversas problemáticas, que cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a nuevas ideas y formas de hacer las cosas.

Existen múltiples motivos para respaldar la pertinencia de la práctica reflexiva en esta investigación. Algunos de ellos son:

- La práctica reflexiva promueve la profesionalización significativa a partir de la incorporación de nuevas construcciones y de romper esquemas referentes a una educación tradicional.

- La práctica reflexiva es una metodología que parte del aprendizaje experiencial del docente y no de un saber o conocimiento teórico por lo que se tendrá un bagaje amplio de experiencias para iniciar un proceso reflexivo.
- El aprendizaje de una práctica reflexiva docente reflejará acciones de innovación en la enseñanza reflexiva, llevará necesariamente a que los alumnos tengan una concepción sobre su propio aprendizaje, pues la reflexión del profesor lo llevará a cuestionarse sobre su actuación en el aprendizaje. Esto se verá de manera implícita en la manifestación de acciones de intervención en el aula.
- La práctica reflexiva permite ampliar el itinerario personal de formación docente independientemente de las dimensiones de la práctica docente que se definen de manera distinta en cada persona.
- La práctica reflexiva supone incluir diferentes herramientas para favorecer la indagación lo que podría establecer una cultura de innovación en la escuela. “Innovar, en última instancia significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar y cambiar”. (Perrenoud, 2004, p.59)

Conviene subrayar que en el transitar de esta investigación, constantemente nos estaremos cuestionando sobre ¿Qué haría diferente nuestro quehacer docente al sistematizar una práctica reflexiva? ¿Qué tipo de modalidades de trabajo desarrollan un pensamiento reflexivo docente? ¿Cómo se construye la práctica reflexiva docente? ¿Cuáles son los activadores de la reflexión docente? ¿Cómo una metodología reflexiva puede generar aprendizajes significativos en los docentes?

Por lo tanto, el problema central que estructura esta investigación se define de la siguiente manera: La práctica reflexiva de los docentes de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” se desarrolla de manera ocasional en el aula, sin el uso de una metodología reflexiva, por lo que no se sistematiza, no se organiza en actividades profesionalizantes significativas para profesores dentro de una práctica escolar efectiva.

3. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES PARA LA ATENCIÓN DEL PROBLEMA

*“Mientras enseño continúo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago
y me indagó.
Investigo para comprobar, comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo.
Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar
o anunciar la novedad”
Paulo Freire*

La formación de docentes reflexivos es un argumento que se ha venido desarrollando a lo largo de las últimas décadas, la preocupación latente por no estar fortaleciendo la reflexión en las escuelas es inminente.

Así mismo, la práctica reflexiva no es un tema que se reduzca al pensamiento o la actividad mental, es una propuesta de formación que debe ser impulsada, contemplando los elementos significativos de competencias y aprendizaje. Tal como lo expresa Barnett (1992), la práctica reflexiva implica un procedimiento de formación que requiere activarse, para provocar profesionales reflexivos capaces de utilizar sus competencias de pensamiento crítico.

Cabe señalar que Perrenoud (2001), hace notar que la práctica reflexiva no es una experiencia en específico, más bien, forma parte de la totalidad de la práctica profesional, además, un formador reflexivo es capaz de formar enseñantes igualmente reflexivos. Esto se debe a que el profesor que reflexiona de manera constante, no sólo lo realiza de manera introspectiva, sino que es capaz de situar el problema en un contexto más amplio de formación de competencias, por lo que “una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo”, (Perrenoud, 2001, p. 13).

De manera tal que la práctica reflexiva como estrategia de formación profesionalizante significativa, en esta intervención, se desarrolla desde el reconocimiento del problema y se

aborda a partir dos puntos: las bases teóricas de la práctica reflexiva (primarias y secundarias) y los referentes conceptuales de reflexión.

El referente teórico que sienta las bases de este trabajo se argumenta con autores que han aportado en lo conceptual, metodológico y técnico en el campo de la práctica reflexiva, como son: John Dewey, Donald Schön y Philippe Perrenoud. Sin embargo, en el transcurso de la investigación se retoman elementos de la Teoría Crítica con Henry Giroux y la formación de profesionales reflexivos con Kenneth Zeichner que fortalecen el sustento que se está desarrollando. “Se habla de referentes y no de marco teórico, por cuanto en una investigación cualitativa el contexto, la vivencia, la interacción, las preguntas de quienes investigan, la construcción de hallazgos y resultados en la indagación, constituyen también otros referentes para la construcción de conocimiento situado, pertinente, significativo y relevante”. (Cifuentes, 2011, p.137)

Finalmente, para complementar las teorías primarias que apoyan este trabajo se sigue una línea de aprendizaje significativo hacia donde se dirige esta investigación con autores como David Ausubel y Lev Vygotsky.

3.1 PRÁCTICA REFLEXIVA

Para llegar a la noción de práctica reflexiva iniciaríamos distinguiendo el término de *práctica*, que se refiere a la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos, según la Real Academia Española (RAE, 2020), es el “ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”, implica reforzar lo aprendido y descubrir nuevos conocimientos con ayuda de la teoría, es un “modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones”. La palabra práctica, etimológicamente viene del griego y se define como “aquello relacionado con la acción”, utiliza como términos parecidos, *praxis* y *pragma*.

Así mismo, la *práctica educativa* como unión de pensamientos, se considera como una actividad social, reflexiva y dinámica que incluye actividades antes, durante y después de la acción realizada entre la interacción del maestro y sus alumnos. En la práctica educativa se presentan situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que, para distinguir la práctica educativa de la

práctica docente, conviene hablar de una función pedagógica del profesor que exige tomar decisiones dentro y fuera del aula y adecuarse a las circunstancias que se vayan presentado.

La *reflexión*, por otro lado, en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2020), distingue cuatro acepciones: el primero como “*acción y efecto de reflexionar*”, además de “*advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona*”, después “*acción o efecto de reflejar o reflejarse*” y finalmente “*manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo*”. Es importante mencionar que en el transcurso de la historia han existido pensadores altamente reflexivos en su campo y de los cuáles podemos entender el concepto de reflexión, por ejemplo, filósofos, matemáticos, educadores, científicos, etc.

La reflexión es una forma que se ha utilizado a lo largo del tiempo, tiene predecesores históricos como Lao-Tsé que afirmaba que para lograr el Tao (camino) se requerían acciones reflexivas, o Platón que consideraba que el mundo real es el mundo de las ideas donde están las formas ideales de lo que existe. El término reflexión también puede ser explicado desde de diversas corrientes filosóficas, una muestra de ello son los antecedentes de Rene Descartes con su método cartesiano de la duda con el cual propone la búsqueda de la verdad.

Por otro lado, en matemáticas, la palabra reflexión se usa para hacer notar una transformación que actúa como un espejo ya que representa el giro de una figura. Además, en física, la reflexión tiene que ver con los efectos de la luz, ocurre cuando los rayos inciden en una superficie y chocan con ella para desviarla y regresar al medio donde salieron, formando un ángulo de luz incidente.

Por lo cual, el termino de reflexión usado en esta investigación, se sitúa desde la perspectiva de acción o efecto de reflejarse, que hace referencia a retroceder y cambiar de dirección, que establece el uso figurado del reflejo en un espejo, donde una persona se observa a sí misma, pero irradiada en una superficie diferente. Tratándose de un proceso, permite analizar diferentes aspectos de la práctica educativa, desde la aplicación de un distanciamiento del profesor sobre la acción, necesario para obtener resoluciones objetivas de preocupaciones escolares.

La reflexión constituye un modo de hacer y de ser típicamente humano, un modo de operar específicamente propio del ser humano por implicar el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad sobre problemas de la realidad, y por ser expresión de la espiritualidad del hombre en su humanidad. El

reflexionar, al emplear el análisis y la síntesis, los medios y los fines —y de entre los medios, la teoría y la práctica, lo particular y lo universal, lo concreto y lo abstracto, el esfuerzo individual y la ayuda de los demás y a los demás— se convierte en un principio privilegiado para estudiar y realizar el proceso de aprender y educarnos. En consecuencia, el proceso de educarnos y de aprender debería estudiar y posibilitar cuidadosamente la reflexión para ser coherentes con la concepción del ser humano. (Daros, 2009, p. 36)

Además de las distinciones utilizadas en líneas anteriores, Anijovich (2009), postula que la reflexión es “un proceso que necesita tiempo para volverse explícito, consciente y constituirse como práctica, es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político”. (p. 47) Desde esta afirmación estamos de acuerdo con la idea de Anijovich (2009) sobre que la reflexión requiere espacio y tiempo para ser consolidada, además de cierta separación para que sea objetiva. Sin embargo, disentimos con esta autora en que la práctica reflexiva deba ser individual, siendo desde nuestro punto de vista, un complemento de la reflexión individual es la parte socializadora, ya sea través de otras personas o de algunos medios.

Para los fines de esta investigación, el término empleado es la composición de dos ideas *Práctica Reflexiva*, expresión indisociable que expresa una cualidad que se les atribuye a los profesionales, en este caso a los prácticos educativos y consiste en que los profesores piensen cuidadosa y detenidamente los hechos que ocurren en el espacio escolar con el fin de obtener determinaciones que permitan la transformación desde un papel activo de aprendizaje para mejorar.

Consideramos que la expresión de práctica reflexiva en los profesores va más allá de acciones que los profesores realizan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además incluye procesos reflexivos que realizan sobre su propia práctica. En otras palabras, entendemos como práctica reflexiva, un proceso continuo, intencional, voluntario y sistemático de reflexión que toma en cuenta distintos elementos como la experiencia del profesorado, la práctica educativa, las teorías de aprendizaje y el contexto escolar, que favorece la toma de decisiones fundamentadas y el desarrollo profesional del docente.

Según Cerecero (2016), la práctica reflexiva tiene particularidades que la distinguen de una reflexión ocasional, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4*Características de la Práctica Reflexiva*

<i>Rasgos</i>	<i>Esclarecimiento</i>
Es un proceso consciente	El docente pone atención a sus actos y las situaciones que se presentan en el aula y en relación con su práctica.
Es intencional	Es voluntaria y llevada a cabo con un propósito específico: conocer, resignificar y mejorar la práctica
Es metódica	Sigue un método.
Es deliberativa	Considera los distintos elementos y ventajas y desventajas ante la toma de decisiones. No toma decisiones sin pensar.
Implica distanciamiento y suspensión	Requiere pausar la actividad para pensar en ella y de suspensión del juicio para su objetividad.
Es ética	Se rige por principios y valores.
Busca el desarrollo profesional	Mejora el desempeño profesional y alcanzar los objetivos de aprendizaje de sus alumnos es motivo de la práctica reflexiva. Comprende el proceso lógico de construcción del conocimiento en sus diferentes vertientes (disciplinar, pedagógico, didáctico y de gestión), el proceso psicoafectivo (emociones y valores) y el proceso psicomotor (habilidades en ejecución).
Busca el desarrollo humano	En el sentido en que concede libertad a la persona. Impulsa un sentido democrático y emancipador.

Va encaminada a la intervención	Implica tomar parte activamente en la transformación o cambio de la propia práctica.
Requiere tiempo para volverse explícita	Es un proceso y como tal debe seguir ciertos pasos para poder ser internalizada por el sujeto quien podrá verbalizarla posteriormente.
Comprende una dicotomía práctico-teórica	Existe una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica, en la que ambas se necesitan y donde una pone a prueba a la otra y se conectan. Sin teoría no podríamos entender cómo funciona la práctica; y sin ésta última, la teoría serían únicamente palabras.
Es social	Permite construir comunidades de aprendizaje entre pares que se apoyen y alienten mutuamente. Al socializarse se alcanzan inputs que permiten una mayor objetividad en la toma de decisiones.
Requiere competencias de autorreconocimiento	Exige al docente conocerse y reconocerse a sí mismo respecto a su práctica.
Promueve una cultura de responsabilidad social	Implica conocer la realidad y aceptar la responsabilidad de las decisiones tomadas y los actos realizados.
Es histórica	Ocurre de acuerdo con el tiempo y contexto en que se desarrolla.
Es retrospectiva y prospectiva	Conecta pasado y futuro. Es producto de un evento o acción pasada y proporciona conocimientos susceptibles de ser utilizados en otra experiencia. Puede también usarse en el momento de la planificación.

Fuente: Cerecero, 2016, pp.89-91

Pensamos que la práctica reflexiva genera desde su acción, una movilización de saberes que se demuestra con pensamientos premeditados, sobre el que se lleva a cabo una estrategia reflexiva profesionalizante. “El principio básico del movimiento de PR implica un

reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del curriculum y la reforma en la escuela”. (De Vicente, 2002, p.96)

El profesional reflexivo para Schön (1992), en una práctica reflexiva, requiere necesariamente un cambio de respuesta habitual en las acciones que realiza. Tal como lo expresa Schön (1992), la sorpresa o asombro a un suceso inesperado propicia un espacio de reflexión. Para este autor, este tipo de práctica reflexiva conlleva un diálogo de pensamiento y acción a través del cual los profesionales adquirimos destrezas.

La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta tanto el conocimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, preguntándonos algo así como: ¿qué es esto? Y, al mismo tiempo, ¿cómo he estado pensando sobre ello? Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y, en simultáneo, sobre sí mismo. (Schön, 1992, p.38)

Un punto importante en este trabajo es reconocer que la práctica reflexiva se puede activar, movilizar y encender, empleando las palabras de Barnett (1992), la práctica reflexiva requiere accionarse por medio de “(...) estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos en relación con todo lo que piensan y hagan (...) es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre el pensamiento y sus acciones. El resultado deseado de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo. (Barnett, 1992, p.198)

Por otro lado, Hurtado (2016), sugiere que para que el profesor se adentre a ser un profesional reflexivo debe “diseñar y adecuar planificaciones aptas para la adquisición de saberes, también estar informado de su papel y responsabilidad que tiene en la escuela donde trabaja, conocer las estructuras de las instituciones y de los programas, así como enfrenta cualquier situación problemática que se le presente y obviamente solucionarla”. (Hurtado, 2016, p.175)

Al mismo tiempo Hernández (2018), explica la práctica reflexiva como:

(...) un artefacto bisagra entre la teoría y la práctica, es un paradigma que contribuye a la búsqueda de sentido del ser docente, desde los puntos de vista personal, profesional y social. En lo personal porque permite reconocerse como sujeto de una práctica social específica que involucra sus capacidades y potencialidades como ser humano en la realización de su proyecto vital; en lo profesional, se relaciona

con la posibilidad de un crecimiento permanente hacia una práctica más fundamentada teórica, metodológica y técnicamente y en lo social, porque contribuye a construirse como un sujeto social que favorece la formación ciudadana de los educandos, en el sentido de ser sujetos críticos y activos en la vida de la comunidad y la sociedad. (Hernández, 2018, p.153)

Otra forma distinta de conceptualizar la práctica reflexiva es a través de la comprensión de *Ciclos Reflexivos*, los cuales posibilitan y abarcan de manera sistemática el proceso de reflexión, además, toman en cuenta aspectos como la emoción, la cognición, el conocimiento disciplinar, etc. Un ciclo reflexivo se caracteriza por presentar acciones ordenadas y explicaciones de una forma evolutiva. Existen distintos autores que han presentado modelos de ciclos reflexivos. Por ejemplo, el ciclo reflexivo de Smyth (1989), identifica cuatro formas de acción, que considera son necesarias para mantener una práctica reflexiva. Estas formas se convierten en cuatro fases que buscan la autoobservación, el autoanálisis y la autotransformación. El ciclo reflexivo de Smyth (1989), inicia con una *descripción e información* de la práctica docente en el aula, en primer lugar, los profesores deben describir, ya que en medida que se reflexiona sobre las acciones se es capaz de describir los conocimientos y podrán responder a la pregunta ¿qué hago? Después, se *valida la información*, es decir, se identifica los principios en los cuáles se basa la práctica educativa, en esta fase es posible cuestionarse ¿qué significa esto? Posteriormente llega la *confrontación* que es el estado de vacilación que permite responder a la pregunta ¿cómo ha llegado a ser así? De tal manera que se establecen sus teorías para explicar la situación que están viviendo. Por último, la *reconstrucción*, consiste en determinar las tensiones entre las prácticas docentes particulares y las formas propuestas por los mismos profesores para mejorarlas.

El uso de ciclos reflexivos comprende variadas exigencias y situaciones que se presentan en la práctica de los profesores, pretende una reflexión permanente, que es posible llevarse a cabo de manera metodológica. El uso de ciclos reflexivos puede enriquecer el aprendizaje de estudiantes y profesores.

Para comenzar un ciclo reflexivo, se requiere de una situación que inquiete o llame la atención del profesor o del alumno en el aula, para intentar confrontarla. Diversos autores manejan fases para definir, especificar, reformular y crear alternativas de acción. Algunos

modelos de ciclos reflexivos que se han documentado se presentan de forma muy concreta a continuación:

Tabla 5

Modelos de Ciclos de Práctica Reflexiva

<i>Autor</i>	<i>Modelo Reflexivo</i>	<i>Propuesta de Acción</i>
<i>Argyris y Schön (1974)</i>	Aprendizaje de una sola vuelta. Aprendizaje de doble vuelta.	1. Variables reguladoras 2. Estrategias de acción 3. Consecuencias
<i>David A. Kolb (1984)</i>	Aprendizaje experiencial	1. Experiencias inmediatas y concretas 2. Reflexión 3. Hipótesis 4. Evaluación
<i>Graham Gibbs (1988)</i>	“ <i>Learning by doing</i> ” ¹⁴	1. Descripción 2. Sentimientos 3. Evaluación 4. Análisis 5. Conclusión 6. Plan de acción
<i>Rolfe, Frehwater y Jasper (2001)</i>	Descripción, significado y solución	¿Qué sucedió? ¿Qué significado tiene para mí docente lo que sucedió? ¿Por qué es importante? ¿Qué voy a hacer al respecto?

¹⁴ Traducción del inglés al español “aprender haciendo”.

<i>Korthagen (2001)</i>	Modelo ALACT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia 2. Mirar hacia atrás 3. Determinar los puntos importantes 4. Buscar alternativas de acción 5. Comprobar en una nueva situación
<i>Domingo y Gómez (2014)</i>	Modelo R5	<ol style="list-style-type: none"> R1. Realidad vivida en el aula R2. Reconstrucción del hecho R3. Reflexión individual R4. Reflexión grupal R5. Planificación de la intervención
<i>Cerecero (2016)</i>	Práctica Reflexiva Mediada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento 2. Significación 3. Resignificación

Fuente: Elaboración propia, 2021

Así, los ciclos reflexivos que se presentan en la tabla coinciden en que el proceso reflexivo parte del propio sujeto e invita a cierto distanciamiento de la acción (con ayuda de un mediador) para llevarlo a cabo. Estos siete modelos reflexivos tienen en común que terminan sus ciclos con una conclusión de fuerza intelectual, generada por el propio proceso metacognitivo del sujeto, lo que conduce una acción meditada.

3.2 DEWEY Y LOS ORIGENES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Acerca de los primeros indicios sobre el pensamiento reflexivo, estos encuentran sus primeros hallazgos con John Dewey¹⁵. En su obra *Como pensamos* (1933), señala que “la

¹⁵ Filósofo estadounidense, clasificado dentro del funcionalismo. Vivió en la segunda parte del siglo XIX y la primera del siglo XX (1859-1952)

reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”. (Dewey, 1933, p.8)

A Dewey (1933), se le reconoce la formalización y sistematización del proceso reflexivo que inicia con el estado de duda, para pasar a un acto de búsqueda. Este proceso transcurre por cuatro fases para el desarrollo del pensamiento reflexivo: la experiencia, los datos para la reflexión, las ideas y la fijación de lo aprendido. “Dewey creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayuda al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor de la actividad reflexiva”. (Domingo, 2013, p. 150) Además, este autor sostenía que el aprendizaje responde a la implicación del hombre en los procesos de la acción.

Es decir, se considera que John Dewey es el pionero en práctica reflexiva y ha dejado un legado en este enfoque de reflexividad. En sus disertaciones se puede encontrar el desarrollo de toda una teoría de la reflexión; donde considera a esta última como una acción que supone una consideración activa, persistente y cuidada que establece dos tipos de operaciones: “1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”. (Dewey, 1989, p. 12) En la primera operación surge una dificultad, alguna controversia que genera la indagación deliberativa. En la segunda operación se origina la investigación orientada a la consecución de objetivos para atender el problema, de tal manera que, desvanecer el estado de duda es lo que orienta el pensamiento reflexivo.

Dewey (1933), destaca la importancia de la reflexión como facultad del pensamiento humano y describe qué es posible adquirir el hábito general de la reflexión mediante recursos de formación del pensamiento como la curiosidad, la sugerencia y el orden.

La curiosidad intelectual la determina como una ampliación de la experiencia que debe elevarse por encima del nivel orgánico y del nivel social, y transformarse “en interés gracias al descubrimiento de respuestas a preguntas que surgen del contacto directo con personas o cosas”. (Dewey, 1933, p.23)

La *sugerencia* implica que cada experiencia que las personas vivencian esté acompañada de una cualidad, objeto o acontecimiento que se presentará para cambiar constructos, “esto equivale a decir que la parte de su experiencia presente que se asemeje a la anterior, nos recordará o sugerirá alguna cosa o alguna cualidad con ella relacionada que estuvo presente en la experiencia total”. (Dewey, 1989, p.24)

Finalmente, para convertir las sugerencias en pensamiento reflexivo es necesario seguir un *orden* y continuidad.

“Sin lo que se ha dado en llamar <<asociación de ideas>> o cadena de sugerencias, no hay pensamiento posible. Pero esa cadena no constituye la reflexión por sí misma. Solo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión, que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo. Y por <<fuerza intelectual>> debe entenderse la capacidad de conseguir que una idea sea digna de creer en ella, de hacerla digna de *confianza*.” (Dewey, 1933, p.27)

Por último, según Dewey (1933), los profesores reflexivos conocen a sus alumnos, intereses y necesidades de manera que pueden encontrar elementos de beneficio que resulten atractivos e innovadores; pero, al mismo tiempo, que permitan estar cuestionándose, investigando y reflexionando sobre su práctica, por lo que se requiere de tres actitudes necesarias para la acción reflexiva:

En primer lugar, la apertura intelectual se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase. En segundo lugar, la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de qué manera funciona y para quién. La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje. (Tallaferro, 2005, p. 272).

3.3 SCHÖN: LAS TRES FASES DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Donald A. Schön¹⁶ (1983), siguiendo los pasos de Dewey, centró su atención en la práctica reflexiva. En su libro *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, reconoció como fuente principal la importancia de la reflexión. Desde la elaboración de este texto, Schön (1983), determinó que la reflexión permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas de aprendizaje y la eficacia profesional.

En la década de los 70' y 80', Schön (1983), define el concepto de *El profesional reflexivo*, como aquel profesional que sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica ya que sostiene que los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad de las situaciones profesionales. Asimismo, Schön (1983), manifiesta que mucho de los problemas con los que trata un profesional no pueden ser resueltos solamente con conocimientos teóricos, por eso un profesional reflexivo debe estar en constante cuestionamiento personal. La referencia del practicante reflexivo al que hace mención, se presenta como una forma de realismo en las profesiones, donde los conocimientos tácitos son necesarios pero insuficientes.

La tesis central de Schön (1993) es que los profesionales no actúan en un mundo real como los técnicos o los científicos en laboratorio; la actividad profesional no es un modelo de las ciencias aplicadas o de técnica instrumental debido a que ésta es en gran parte improvisada y construida durante su desarrollo. En este sentido, un profesional no puede contentarse con seguir “recetas” o con “aplicar” los conocimientos teóricos anteriores a la acción que realiza, dado que cada situación profesional que él vive es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido, precisamente lo que Schön (1993) denomina el *problem setting*¹⁷. Así, la experiencia y las competencias profesionales contribuyen a gestionar la práctica y a hacerla más autónoma. (Tardif y Moscoso, 2018, p. 391)

¹⁶ Donald Schön (USA, 1930-1997). Graduado de la Universidad de Harvard con una tesis doctoral sobre John Dewey. De Dewey retomó la idea rectora de “aprender haciendo” y con base a dicho axioma construyó su propuesta de “aprendizaje reflexivo”.

¹⁷ Configuración del problema, traducción al español.

Según Schön (1983), la práctica docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística que incluye siempre elementos técnicos, por lo que la habilidad del profesor para enfrentar y resolver problemas prácticos del aula y reconfigurar el problema será en gran medida la respuesta de conexión entre el conocimiento y la técnica.

Schön hace señalamientos a lado de Angyris (1974), acerca de la interpretación de la enseñanza de profesores como actividad práctica no instrumental, dónde la práctica reflexiva conecta a los profesores en un círculo de acciones y/o pensamientos sobre su experiencia profesional, que altera las perspectivas y construcciones que tienen, convirtiéndolos en reflexivos.

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

Finalmente, es importante mencionar que Schön (1983), distingue momentos de reflexión que cualquier profesional debe adoptar en el desarrollo de su práctica, empezando con *conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción*. Citando a Schön (1983), los tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico son:

I. Conocimiento en la acción

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön (1987) pusiera los guiones del “*saber-en-la-acción*” para destacar que precisamente el saber está en la acción. (Domingo y Gómez, 2014, p. 64)

2. Reflexión *en y durante* la acción

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que, si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción. (Domingo y Gómez, 2014 p. 64-65)

3. Reflexión *sobre* la acción y sobre *la reflexión en la acción*

Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto. (Domingo y Gómez, 2014 pp. 66-67)

Schön (1983), sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Desde el punto de vista de este autor, el proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta del docente ante situaciones reales en contextos determinados, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de la reflexión se reparen las necesidades reales del aula en forma eficaz.

3.4 PERRENOUD. POSTURA REFLEXIVA Y FORMACIÓN DEL *HABITUS*

Los estudios que abordan la historia de la noción de enseñanza reflexiva reconocen la influencia teórica de Philippe Perrenoud¹⁸. Este autor, describe en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, que la profesionalización del oficio del enseñante sigue un proceso estructural de lenta transformación.

Perrenoud (2000), sitúa la noción de práctica reflexiva como una sucesión distintiva de dos procesos mentales. El primero, entender la reflexión durante el desarrollo de la situación, los objetivos, los medios, los recursos y los resultados. Desde esta perspectiva, Perrenoud (2000), tiende a aclarar que a pesar de que Schön (1983), define las dimensiones del pensamiento práctico como distintos; para él, las ideas no se oponen y considera que reflexionar en la acción es reflexionar, aunque sea de forma fugaz. El segundo proceso mental consiste en entender la reflexión sobre la acción, es decir, tomar la propia acción como objeto de reflexión para analizar y explicar la actuación de los profesionales.

Asimismo, Perrenoud (2000), desarrolla una teoría sobre la reflexión siguiendo con el trabajo del profesional reflexivo de Schön, en la que expresa que la reflexión es un proceso de hechos continuados que se retroalimentan. Amplía el concepto de reflexión sobre la acción, utilizado por Schön, denotando que sería mejor hablar de *reflexión sobre el sistema de acción*, como el acto que realiza el individuo tras alejarse para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra.

La reflexión sobre el sistema de acción, de acuerdo con Perrenoud (2000), sitúa la conciencia como respuesta de manera repetitiva, considera que es posible la reproducción de guiones ante escenas parecidas, esquemas u operaciones mentales interiorizadas.

La reflexión sobre el *sistema de acción* se remota a intentar responder casos concretos. De acuerdo con Perrenoud (2000), la reflexión sobre la acción y sobre el sistema de acción, consignan al sujeto a la inserción de sistemas sociales y las diferentes relaciones con los demás, de tal manera que, “cada uno está ocupado en sistemas de *acción colectiva*. Aporta

¹⁸ Sociólogo suizo, nació en 1954. Las ideas de Perrenoud están reflejadas en uno de sus textos más populares llamado *Diez nuevas competencias para enseñar*.

su *habitus*, que la interacción enriquece, empobrece o diferencia, de suerte que se hace posible funcionar con los otros de forma relativamente estable, incluso armoniosa. Bourdieu (1980), introduce la idea de una *orquestración de los habitus*. Esta explica porque es difícil cambiar solo y justifica los enfoques sistémicos de la terapia y el cambio”. (Perrenoud, 2011, p. 39)

Así, para Bourdieu (2007), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción de nuestras prácticas. En nuestra vida, los esquemas no dejan de formarse y desarrollarse por lo que, es importante formar el *habitus* a través de la mediación esencial entre los saberes y las situaciones.

Por otro lado, el profesor no solamente debe estar consciente de que la educación incluye una realidad compleja, que involucra distintos procesos, sino tomar en cuenta los factores que facilitan u obstaculizan su práctica, de tal forma que pueda cuestionarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos, aceptar la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes sino por esquemas, que forman conjuntamente el *habitus* y admitir que dicho *habitus* permite a menudo actuar sin saberes.

La propuesta que finalmente plantea Perrenoud (2004) sobre ¿cómo tiene que ser la formación para una práctica reflexiva en los profesores? expone construir una postura reflexiva a través del procedimiento clínico global. Para Perrenoud (2004), sólo se pueden formar practicantes reflexivos a través de seminarios de análisis de prácticas o grupos de discusión de problemas profesionales que no se trabajen solamente desde lo individual. De tal manera que el enfoque clínico por un periodo de tiempo determinado garantice la internalización de supuestos básicos de orden conceptual y procedimental, así como la producción de nuevas ideas y prácticas derivadas de la aplicación de las experiencias generadas. Desde este enfoque se considera que teorizar sobre la propia práctica implica ver las áreas de oportunidad como las fortalezas del propio practicante reflexivo, desarrollando capacidades de aprendizaje de la autoobservación, autodiagnóstico y autotransformación.

De esta manera el enfoque clínico que propone Perrenoud (2004), para una práctica reflexiva favorece problemas casos concretos, de manera grupal a través de ejercicios dialógicos que permitan comprender con mayor profundidad el *habitus* profesional. En estos espacios de

reflexión, es posible que el profesor tienda a problematizar de manera colectiva problemas esenciales relacionados con prácticas de enseñanza, el aprendizaje y las relaciones personales

Se asume que la reflexión no es una habilidad técnica, sino una cualidad personal que define un estilo de ser docente, la misma está asociada a un esfuerzo sostenido de establecer la distancia necesaria entre las sobre-determinaciones de la historia personal y las elecciones para decidir cómo abordar la situación concreta que se vive con los otros en la cotidianidad del acto educativo. Demanda la concienciación sobre las fortalezas y debilidades de la personalidad e instrumentarlas a favor del crecimiento profesional. (Domingo, et al., 2018 p.157)

3.5 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

De acuerdo con David Ausubel¹⁹ (1968), el aprendizaje depende de una estructura cognitiva. Los principios de aprendizaje propuestos por este autor incluyen herramientas metacognitivas donde se interactúa con la información.

Ausubel (1968), referido por Rivera (2004), sostiene que el individuo aprende recibiendo información verbal y relacionándola con los conocimientos previos que posee. Así, en su *Teoría del Aprendizaje Significativo* afirma que el aprendizaje finalmente sucede cuando se materializa un nuevo conocimiento, es decir “(...) el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “*subsunsor*”²⁰ pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como punto de “anclaje” a las primeras” (Ausubel 1983, p. 14).

Esto explica cómo se relaciona la práctica reflexiva, objeto de estudio de esta investigación con el aprendizaje significativo desde donde el profesor, puede entender y cambiar su forma

¹⁹ David Paul Ausubel (1918-2008) psicólogo y pedagogo estadounidense que en los años 60 presentó las obras *Psicología del aprendizaje significativo* verbal (1963) y *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1968). Estableció la *Teoría del aprendizaje significativo*.

²⁰ Nombre que se da a un conocimiento específico, existente en la estructura de conocimientos del individuo, que le permite darle significado a un nuevo conocimiento que le es presentado o que es descubierto por él.

de percibir y pensar los hechos y explicarlos, porque “la facilitación del aprendizaje significativo se basa en (...) cualidades que existen en la relación personal entre el facilitador y el aprendiz”. (Ausubel, 1983, p. 121)

De acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que el aprendizaje se construye a partir de conceptos sólidos.

Asimismo, enlazar el concepto de reflexión sobre la práctica con aprendizaje significativo es obviar el hecho de que transitar a la transformación es un proceso que el profesor debe usar para realizar una intervención oportuna en su quehacer docente. Desde esta necesidad de intervención asumimos que en el trayecto reflexivo el profesor también aprende, de acuerdo con Ausubel (1983), el discernimiento en el aprendizaje establece niveles cognoscitivos de comprensión e interpretación de la realidad concreta; por esta razón, lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes y estos a la estructura cognitiva del sujeto.

Todo cambio que pretenda una mejora exige un proceso reflexivo, la tarea educativa y el papel del docente, impele la necesidad de realizar cambios en la orientación de las actividades, innovación y en búsqueda de estrategias que sean significativas para los alumnos. Sin embargo, este cambio en la práctica docente tiene que ver con la destreza del propio profesor. Al respecto Ausubel (1983), dice que un requisito para que el aprendizaje sea significativo es la disposición para el aprendizaje, es decir:

(...) [que el sujeto] muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así, independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención (...) es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa sin importar lo significativo de la disposición (...) ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva. (1983, p. 5)

De esta manera, el análisis sobre aspectos teóricos y tácitos del aprendizaje en la práctica reflexiva y sus bases epistemológicas, tienen en definitiva por finalidad, ser una fuente de desarrollo personal y profesional, a través de fomentar el ánimo de investigador permanente en los profesores por lo que “las teorías que fundamentan la prácticas reflexivas son aquellas

que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo y conciben la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada”. (Domingo, 2013, p. 156)

En esta investigación, el papel del profesor consiste en utilizar información nueva sobre la práctica reflexiva para relacionarla de manera no arbitraria y sustantiva con su estructura cognitiva de tal forma que revele aprendizajes significativos. En el curso del aprendizaje significativo, el equivalente lógico del material de aprendizaje se transforma de igual manera en el sujeto. Por lo que para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento

Sin embargo, una de las condiciones para que el aprendizaje sea significativo tiene que ver con la funcionalidad, es decir que los nuevos conocimientos puedan atribuir sentido a lo que se está investigando, por lo que consideramos que el aprendizaje significativo es una consecuencia de reflexionar.

A pesar de que Ausubel (1983), colocó el énfasis en la idea de aprendizaje significativo relacionado al sujeto y que este debe ser consciente de que él debe relacionar las nuevas ideas o informaciones que quiere aprender, a los aspectos relevantes y pertinentes de su estructura cognoscitiva. Por lo tanto, el reconocimiento de aprendizajes significativos descansa sobre el conocimiento de saberes previos. Mientras los profesores ejercen su práctica, adquieren habilidades y conocimientos derivados de la experiencia cotidiana. La experiencia forma parte de estos conocimientos previos.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que estas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva”. (Ausubel, 1983, p. 2)

En suma, desde la Teoría Constructivista, los aprendizajes están condicionados por el nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, las actitudes y las expectativas hacia el propio aprendizaje. El constructivismo sostiene que las personas construyen su conocimiento mientras interactúan con su ambiente.

Desde esta perspectiva “todo conocimiento nuevo que el sujeto adquiere es producto de un proceso constructivo si lo analizamos en el interior del sujeto, es decir, se apoya en conocimientos anteriores y supone una actividad por parte de quien lo adquiere”. (Delval, 2001, pág. 356).

3.6 TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Desde la presente investigación consideramos que aprender significa en gran parte proceder reflexionando sobre las acciones. “Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender”. (Solé y Coll, 2007, p. 16)

El aprendizaje significativo a través de la construcción de la práctica reflexiva en este proyecto de intervención, se centra en los profesores, y por ende impactará en los alumnos, sin embargo, este *conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción* que plantea Schön, se conformará en medida que nos visualicemos como parte principal del aprendizaje, es decir profesores que aprenden y no sólo de la enseñanza, profesores que enseñan.

Para César Coll (2002), los principios básicos del constructivismo a partir de diferentes concepciones teóricas son dos: primero, la educación escolar es una práctica social y socializadora, donde la educación da legitimidad, reproduce y conserva el orden económico y social en un determinado contexto. En segundo lugar, en la escuela se da la construcción del conocimiento a partir de un triángulo interactivo entre alumnos, contenidos y profesores.

Por otro lado. los constructivistas sociales, insisten en que la creación del conocimiento es una experiencia compartida más que individual. Para el fin este trabajo investigativo la *Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje* de Lev Vygotsky será fundamental para sostener que el aprendizaje surge a través de la interacción entre profesores desde la que se desarrollan los ciclos de práctica reflexiva.

Ya que de acuerdo con Vygotsky (1979), todo aprendizaje se plantea como un proceso social que se construye en la interacción del individuo con el medio, donde el lenguaje, tiene un importante papel en la construcción de este conocimiento. Vygotsky (1979), mencionado por Bodrova y Leong (1996), busca distinguir lo que él llama las *herramientas de la mente*, como

aquellas que permiten al individuo ampliar su capacidad mental para entender el contexto y modelar su conducta. Una vez que es adquirida esta herramienta de la mente, puede ser compartida con otros, lo que consiente que los individuos trabajemos en una meta común.

Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), referido por Bodrova y Leong (1996), enfatiza que la interacción social es factor clave para el aprendizaje y la transmisión de la cultura. Esta teoría menciona dos niveles evolutivos, entre lo que el sujeto posee y lo que es capaz de aprender y señala que en todo aprendizaje siempre hay una historia previa llena de experiencias.

También, el aprendizaje desde la corriente sociocultural, ocurren en el sujeto debido a la interacción con su medio, de tal manera que se contextualiza a través del lenguaje. Por lo que se puede decir que el aprendizaje surge del exterior hacia dentro del sujeto, donde se encuentran los significados y se relaciona con el contenido de que dispone el sujeto.

Desde la postura de Vygotsky, él considera que hay contextos sociales más favorables para el desarrollo del aprendizaje, y menciona que la escuela es un espacio propicio para la interacción entre los actores educativos y por ende para el aprendizaje, además demostró que la capacidad de los sujetos, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, con la compañía de éste. Esta diferencia es la que él denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y la enunció como la “distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona pueda alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea”. (Vygotsky, 1979, p. 133)

De la misma forma la teoría de interacción social juega un papel muy importante, pues de ella depende el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento. Lo que hace un grupo en interacción será internalizado por cada uno de los miembros y luego formará parte de su propio aparato cognoscitivo. En esta interacción se destaca con un papel fundamental el lenguaje y los procesos comunicacionales y la mediación pedagógica.

(...) considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción

social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación. (Carrera y Mazzarella, 2001, p.43)

Por lo tanto, la práctica docente es en sí misma una actividad humana interaccionista que se sitúa en un contexto espacial y temporalmente, donde los maestros estamos implicados en desempeñar una función y le imprimimos una determinada dirección a partir de nuestras expectativas, representaciones y propósitos.

A partir de la concepción constructivista del aprendizaje, se determina que enseñar y aprender a construir conocimientos es no sólo posible sino necesario, por lo que se debe entender entonces que el aprendizaje se construye, modifica, enriquece, ajusta y diversifica sus esquemas de conocimiento a partir del significado y el sentido que se le pueda atribuir al hecho de aprender.

Sin embargo, la enseñanza, no se ha de basar en el desarrollo ya alcanzado por el sujeto, sino, teniendo en cuenta, lo que el sujeto debe proyectar a un futuro, como producto de este propio proceso; es decir, haciendo realidad las posibilidades que se expresan en la llamada Zona Desarrollo Próximo.

Por último, para la construcción de conocimientos desde el enfoque constructivista Feuerstein, citado en Noguez (2002), reconoce el papel de la mediación pedagógica para el desarrollo del potencial del aprendizaje y plantea una serie de criterios para la interacción que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación ya que es él, el que posibilita las oportunidades para que el sujeto elija lo que quiere aprender.

De la misma forma Vygotsky (1979), afirma que la acción humana utiliza instrumentos sociales como mediadores, los cuales dan a la acción su forma esencial. Así, por ejemplo, “mientras las herramientas físicas se orientan esencialmente a la acción sobre el mundo externo, colaborando en la transformación de la naturaleza o el mundo físico, los instrumentos semióticos parecen estar principalmente orientados hacia el mundo social, hacia los otros”. (Baquero, 1997, p. 93)

Finalmente, es importante destacar que para que los fines de este trabajo se cumplan, la práctica reflexiva desde la implementación de una metodología, contempla una mediación pedagógica por parte del sujeto investigador, el cual tiene un papel es trascendental ya que

los profesores investigados no inician un proceso reflexivo espontáneo e instintivo, por el contrario el investigador, a través de la mediación influye de manera deliberativa en una práctica reflexiva, que tiene por objetivo la intervención pedagógica, la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en los profesores de manera individual o colectiva.

4. ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN

“Enseñando aprendemos”

Lucio Anneo Séneca

La práctica reflexiva de los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” es el problema que origina esta investigación. La *“idea inicial”*, siguiendo al modelo de Elliott (1993), de Investigación-Acción, parte de la proposición derivada de un diagnóstico que reconoce que la reflexión de los docentes es ocasional o esporádica, es decir, por supuesto que los profesores realizan reflexiones pues cualquiera puede reflexionar, lo difícil es mantener una reflexión constante, invariable, sistemática, ordenada, metódica, intencional y voluntaria sobre su quehacer diario en las aulas, con el fin de mejora sus competencias docentes.

De acuerdo con el modelo de Investigación- Acción, el *“reconocimiento”* (Elliott, 1993) de la problemática, defiende la idea de que la práctica reflexiva de los profesores investigados se lleva a cabo de manera eventual, esto, por supuesto se vuelve un problema ya que cuando no se reflexiona de manera sistemática, es común que se acepte con frecuencia, de manera acrítica la realidad de las escuelas, por lo que, al perder de vista la realidad sobre los aprendizajes de nuestros alumnos nos alejamos de los fines que deseamos alcanzar.

En este sentido, este trabajo busca que los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”, elijan una práctica reflexiva sistemática como metodología indispensable para ellos mismos y para sus estudiantes, para estimular el pensamiento crítico y reflexivo, dónde se apliquen estrategias diversas para solucionar problemas, observen cuidadosamente las situaciones, analicen posibles opciones, planeen acciones ordenadamente, aumenten el interés por el aprendizaje permanente, gestionen su autoaprendizaje, entre otros elementos que forman parte de la reflexión constante. Todo esto, desde la premisa de que profesores reflexivos ayudan a los estudiantes a ser igualmente reflexivos.

Consideramos además que, la práctica reflexiva entre los profesores favorece el intercambio de experiencias entre profesionales, el diálogo colectivo, la colaboración y las redes de aprendizaje, por lo que es la reflexión la propuesta innovadora de este documento.

Se aspira a que la práctica reflexiva acceda a los profesores a ejercer un papel activo y crítico en la escuela, para formulación de los objetivos y fines de aprendizaje. Que asuman una responsabilidad profesional para con sus alumnos y se sumerjan en la investigación educativa, que sean capaces de comprender y describir lo que ocurre en el aula de manera analítica, comprometida, ética e innovadora, lo que es posible alcanzar a través de impulsar la práctica reflexiva desde la Investigación-Acción. “La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados de aprendizaje solo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente”. (Elliott, 1993, p.68)

De tal forma que consideramos que la Investigación-Acción, a través de una metodología reflexiva ayuda a generar una percepción profesional diferente, lo que conduce a los profesores a un cambio innovador.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. (Pérez, 1987, p. 97)

Por lo que, para profundizar en esta investigación, se hace mención que además de los referentes teóricos mencionados en el capítulo anterior, este trabajo utiliza aportaciones del Enfoque Crítico Social, también llamado, Teoría Crítica, que busca demostrar la posibilidad de una transformación social e implica para tal efecto conocer y comprender la realidad desde un contexto particular. “La metodología crítica es eminentemente participativa, pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación; propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas”. (Ortiz, 2015, p.21)

Finalmente, la ruta metodológica planteada, persigue, además de lo mencionado anteriormente, un cambio auto transformacional en el propio investigador sobre las formas

de intervenir en el acompañamiento pedagógico, desde la función de ATP. Por lo que, para alcanzar los propósitos de esta investigación, se precisa a manera de camino, las teorías que sustentan la propuesta de intervención, la metodología, los modelos, las modalidades y las técnicas e instrumentos de investigación que se utilizaron.

Figura 2

Recorrido metodológico de la investigación



Fuente: Elaboración propia. 2021

4.1 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa es considerada “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”. (Pérez,1994, p.46) que permite describir y relacionar las prácticas educativas de manera integral en el contexto natural de la escuela donde se vivencian estas formas de pensamiento.

Además, la metodología cualitativa pretende detectar lo relevante, se interesa por el sentido que dan los sujetos a su acción y considera al lenguaje su objeto de estudio. Asimismo,

estudia las prácticas sociales cotidianas y las prácticas situadas, es decir cómo construyen su propio mundo los miembros de una comunidad, donde el lenguaje y la acción simbólica, como señala Alonso (1998), son el medio de análisis de los procesos de producción y reproducción social pues tratan de comprender los discursos personales y sociales que subyacen en las prácticas.

Por lo tanto, el paradigma cualitativo que define este trabajo, permite comprender todo el fenómeno de las prácticas reflexivas de los profesores, por ejemplo, cuál es la importancia del pensamiento reflexivo en las escuelas, en los docentes y en los alumnos; qué reflexionan los docentes sobre las actividades al interior del salón de clases, de la escuela y la relación con la comunidad que lo integra; cómo impacta el uso de metodologías reflexivas en los aprendizajes de los alumnos; de manera que es probable responder muchos de estos cuestionamientos a través de una investigación cualitativa que presenta la realidad a descubrir, construir e interpretar a través de hechos, percepciones y significados producidos por las experiencias de cada uno de los participantes. “Desde el paradigma cualitativo, en su perspectiva interpretativa, el foco de atención está puesto en la comprensión de los procesos sociales, por lo que el rol del investigador será un espacio compartido entre él y los docentes, siendo este último caracterizado como aquel agente práctico-reflexivo”. (Sagastizabal, 2006, p. 63)

En las investigaciones cualitativas “la interpretación es la herramienta más destacada para la construcción del conocimiento y la problemática que se plantean están vinculadas a las prácticas culturales y al cambio social”. (Sagastizabal y Perlo 2006, p. 48) por lo que, el análisis reflexivo de las prácticas de los profesores es una aportación del investigador.

4.2 ENFOQUE CRÍTICO-REFLEXIVO

Los enfoques son un concepto amplio (...) en ciencias sociales permite dar cuenta de distintas construcciones para ver la realidad e intervenir en ella. Constituye nuevas miradas sobre diversos fenómenos, para descubrir y comprender puntos esenciales de un problema y tratarlo, posibilita comprender conceptos, contextualizar fenómenos y redes de interacción involucrados en la intervención. Constituye alternativas de articulación, respuesta, reacción y posicionamiento. Permite guiar, orientar y sustentar la investigación y la intervención y articular la producción teórica, metodológica y práctica. Supone comprender la realidad como una totalidad, para dar cuenta de procesos, estructuras y manifestaciones culturales, que definen la dinámica y organización social, clarificar las concepciones,

comprensiones y sustentos referidos a las problemáticas, satisfactores, sujetos, contextos, intencionalidades, interacciones, propuestas, entender la práctica profesional desde puntos de vista teóricos, metodológicos y técnicos. (González, et al, 2003, en Cifuentes, 2011, p. 24)

El enfoque crítico-reflexivo desde el cual se desenvuelve esta investigación, asume el reconocimiento de una transformación en la actuación reflexiva de los profesores y del propio investigador. Para Giroux,²¹ (2000) la realidad educativa debe ser crítica y transformadora, los profesores deben tener un control teórico de las formas en que se construye la diferencia, ya que ésta puede adoptar diferentes representaciones.

Aunque sabemos que una investigación no se enmarca de manera exclusiva en enfoques, perspectivas y teorías, coincidimos con las orientaciones de la *Teoría Crítica*²² para la transformación o el cambio social, ya que, esta teoría afirma que el sistema de enseñanza está constituido para producir y reproducir, por lo cual se pronuncia en contra de esto y se perfila por el bienestar social en condiciones de libertad y respeto. Trabaja desde la reflexión, la emancipación²³ y la transformación del sujeto.

El papel del docente en esta teoría crítica es la construcción de una sociedad humanista mediante la enseñanza de un pensamiento reflexivo. Este pensamiento, según Dewey (1989), debe constituir un objetivo de la educación porque “nos libera de la actividad impulsiva y puramente rutinaria. Dicho en términos positivos nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con los fines a la vista u objetivos de

²¹ Henry Giroux es uno de los pensadores de la Pedagogía Crítica que ha configurado una considerable actividad investigativa la cual se encuentra expuesta en libros y artículos donde se compromete directamente con la posibilidad de cultivar el pensamiento crítico y de vincularse a la lucha de la transformación social.

²² Conjunto de teorías propuestas por el grupo de interdisciplinarios filósofos pertenecientes a la escuela de Frankfurt. Además de interpretar, sus ideas pretenden la transformación dando importancia a factores sociales, psicológicos y culturales a la hora de abordar los temas sociales.

²³ La emancipación ha de ser comprendida como la auto liberación política y social de la persona discente para capacitarla a distanciarse resulta y definitivamente de las formas burguesas de autoridad, y a ensayar entonces nuevos modelos sociales que correspondan a sus necesidades.

los que somos conscientes. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros a lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente”. (Dewey, 1989, p. 7)

En esta investigación, el enfoque crítico “implica construir individual y colectivamente, de forma progresiva, propuestas para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento de la palabra, la escritura y la transformación. La profesionalidad se construye desde el conocimiento riguroso y sistemático de la acción y el contexto. Quien investiga promueve procesos de reflexión de las prácticas”, (Cifuentes, 2011, p.36) cuando los sujetos tienen pensamientos reflexivos se avanza hacia la emancipación de la persona.

Y tal como expresa Freire (1977), se deben formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio y de transformación.

4.3 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La Investigación-Acción, se concibe como un “método de investigación cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica”. (Evans, 2010, p.17) Este método de investigación tiene una conexión protagónica con la práctica reflexiva, tanto que algunos autores la han utilizado como términos equivalentes.

El método de Investigación-Acción que se eligió para guiar esta propuesta se centra en generar un cambio introspectivo en los profesores, es participativo, reflexivo y emancipador lo que justifica plenamente la práctica reflexiva como estrategia profesionalizante. Lomax (1990) define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada”. (Latorre, 201, p.24)

La realidad de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez” es compleja, dinámica y cambiante por lo que se deben definir claramente las modalidades de investigación que posibiliten el logro de las intencionalidades. En búsqueda de la coherencia y la intencionalidad de los objetivos previstos, encontramos relación entre las palabras investigación, acción y emancipación, que se utilizan cuando en esta modalidad de investigación se incorpora la reflexión a la Teoría Crítica, “por lo cual no traslada totalmente la responsabilidad a los individuos por las consecuencias sociales de su práctica, sino que asume la responsabilidad

política para reorientar la práctica en la medida en que se desplieguen sus habilidades reflexivas y comprensivas, de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones”. (Ponce, 2002, p. 7)

Cuando hablamos de Investigación-Acción, simultáneamente surgen algunos términos que están ligados a esta modalidad, Lewin (1946), mencionado por Becerra (2010), habla del “carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social” (p.139) donde cada involucrado asume roles activos para tomar decisiones conjuntas en cada etapa de la investigación.

Algunos autores como Carr y Kemmis (1988), Pérez Serrano (1998) y Mora (1990) entienden la Investigación-Acción como una Investigación-Intervención porque se vislumbra el carácter participativo de los actores implicados en esta forma de indagación.

Por otro lado, Elliott (1993), define la Investigación Acción como el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene por objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas”. (Latorre, 2013, p. 24)

Para Elliot (1987), la Investigación-Acción es una forma innovadora de desarrollo curricular ya que “permite discernir, desentrañar y organizar lógicas implícitas al avanzar en unificar procesos institucionales; es un medio de apoyo al aprendizaje docente; ayuda a describir formas de pensamiento práctico que subyacen a las reformas del currículo para mejorar la práctica; implanta valores coherentes en la institución; incide en el desarrollo profesional y en el cambio educativo como innovación cultural”. (Cifuentes, 2011, p. 60) Resumiendo, la Investigación-Acción es la metodología más apropiada para investigar e interpretar la realidad educativa que deseamos investigar.

4.4 MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PRÁCTICA

Dentro de la Investigación-Acción se describen diversas tipologías, acciones y clasificaciones que hablan de modalidades de investigación como itinerario metodológico que posibilita construir elementos para comprender la realidad. Según Carr y Kemmis (1988), los procesos de Investigación-Acción deben seguir un proceso ordenado, por lo cual proponen tres modalidades en las que se divide el proceso de investigación-acción:

- I. La investigación-acción técnica: Incluye la participación de los profesores en programas de trabajo diseñados por personas expertas.
- II. La investigación acción práctica: El docente selecciona el problema de investigación, se dirige a la aplicación de valores intrínsecos de la educación. Implica la transformación de la práctica docente.
- III. La investigación acción crítica y emancipatoria: Incorpora ideas de la teoría crítica e intenta profundizar en la emancipación del profesorado, vincula las acciones que se desenvuelven en un contexto determinado y se esfuerza por cambiar el discurso, la organización y las relaciones de poder. (Latorre, 2013, p. 31)

Cada modalidad de investigación tiene objetivos, rol del investigador y relación entre el facilitador y los participantes, que los distingue de otros, tal como se presentan en la siguiente imagen:

Figura 3

Tipos de Investigación-Acción

TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, auto-decepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Fuente: Latorre, 2013, p.31

En este trabajo de investigación, la modalidad que se desarrolla con los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”, es la Investigación Acción Práctica (IAP), pues constituye

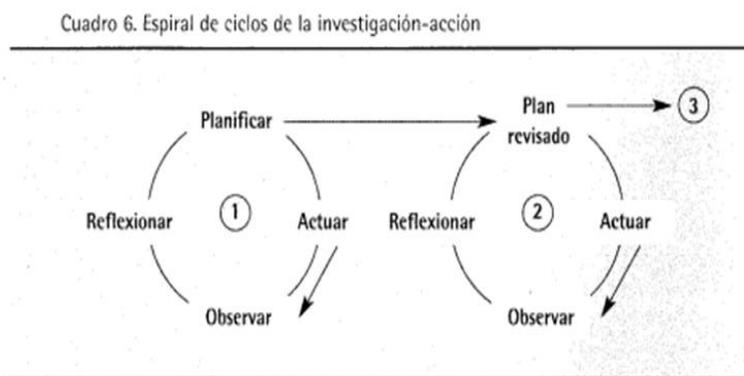
una forma de trabajar hacia los objetivos para mejorar las competencias docentes, implica trabajar en colaboración con los profesores hacia su práctica reflexiva para: establecer metas en común, asumir roles, respetar identidades, actuar frente a los problemas, ser empáticos, asertivos y participativos, además de activar la reflexión individual y colectiva. Así mismo, involucra tomar decisiones, admite una responsabilidad compartida, involucra la transformación de la conciencia de los participantes, así como el cambio en las prácticas escolares a través de la acción.

La i-a práctica, denominada así en cuanto busca desarrollar el pensamiento práctico de los participantes, pretende junto con la resolución de problemas, mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión. [...] Los prácticos implicados tienen más protagonismo en el control de la investigación, decidiendo, por vía de la deliberación, los problemas que deben ser resueltos, y las mejores vías de actuación dentro de las limitaciones contextuales existentes. Esta modalidad puede ser considerada como una etapa en el camino de la i-a emancipatoria; su limitación radica en que no se plantea un desarrollo sistemático del grupo de practicantes en tanto que una comunidad autoreflexiva. (Carr y Kemmis, 1988, p.214)

La investigación acción, por otro lado, utiliza ciclos para aclarar significados e interpretar realidades, de acuerdo con Pérez Serrano (1998), la *espiral de proceso*, constituye fases o espirales de ciclos que buscan mejorar la práctica mediante planificar, actuar, observar y reflexionar de manera gradual, sucesiva, ordenada y periódica siguiendo el proceso del siguiente esquema.

Figura 4

Espiral de Investigación-Acción



4.5 MODELO DE ELLIOTT DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Continuando con el trayecto metodológico de esta investigación, las representaciones y modelos de Investigación-Acción, inspirados en su mayoría en el modelo *matriz de Lewin* (1946), nos llevaron a definir como modelo de investigación el propuesto por Elliott (1993).

De acuerdo con Elliott (1990), el análisis teórico es sólo un aspecto de la experiencia reflexiva que somete el juicio práctico de los profesores frente a los problemas educativos. Para este autor la reflexión no es simplemente un acto cognoscitivo o mental sino implica una ciencia moral donde aboga por la incorporación de valores dentro de la investigación educativa y así lo señala:

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos. Esto se debe, en parte a que lo constituye una adecuada traducción del valor está muy relacionado con el contexto. Ha de juzgarse siempre en relación con las circunstancias concretas. Las reglas generales son orientaciones para reflexionar extraídas de la experiencia, que no la sustituyen. Lo que, en último término, constituye la traducción adecuada de un valor es cuestión de juicio personal en las circunstancias concretas, pero como los juicios personales son por su propio carácter siempre discutibles, los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tienen también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos *in situ*. Los valores están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; (...) La comprensión que el profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar a la práctica se transforma sin solución de continuidad en el proceso de reflexión sobre tales tentativas. Los valores constituyen normas en permanente recesión. (Elliott, 1993 p. 68-69)

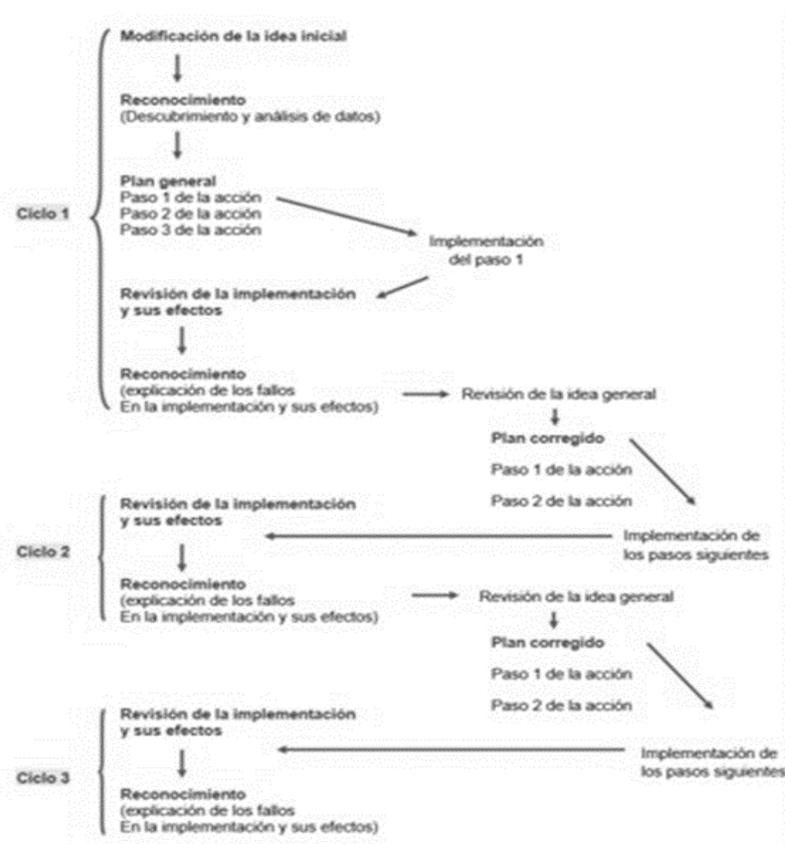
En el análisis del modelo de Elliott es fundamental la idea de una comprensión interpretativa personal y teórica, constituida por la acción y el discurso práctico, de ahí que su modelo implique una espiral integradora de tres ciclos de acción que a diferencia de Lewin (1980), permite no seguir un proceso lineal. La revisión del modelo de Elliott (1993) enfatiza los siguientes aspectos:

- Es posible modificar la idea general
- El reconocimiento incluye el análisis y descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción, hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado. (Elliott, 1993, p.89)

El ciclo de investigación-acción de Elliott (1993) sigue la siguiente espiral:

Figura 5:

Ciclos de Investigación-Acción



Fuente: Latorre, 2013, p.37

Aunque es evidente que la investigación-acción es un término polifacético que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar la práctica educativa, para favorecer el objetivo de esta investigación e implementar estrategias reflexivas, el modelo de Elliott (1993) guiará las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación de la problemática a investigar.
- Exploración o planteamiento de la hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:

- La puesta en marcha del primer paso de la acción.
- La evaluación.
- La revisión del plan general (Latorre, 2005, p. 36)

Por último, toda actuación educativa requiere tener intenciones pedagógicas bien definidas, sin embargo, recurrimos a dos características principales de la metodología cualitativa para este trabajo: ser *recursiva* y el *serendipity*. (Bisquerra 1989)

1. Será *recursiva*, ya que las propuestas de la investigación se irán elaborando en medida que se avanza en la recopilación de información del problema sobre la cual se pretende intervenir.
2. Se recurrirá al concepto de *Serendipity* mostrado en el modelo de Elliott ya que permite el descubrimiento de algo que no estaba dentro de los objetivos iniciales de la investigación, por lo que, reconociendo la complejidad de nuestra labor docente, aplicarlo permitirá redireccionar el plan de intervención en caso de ser necesario.

4.6 CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como se señaló anteriormente la investigación-acción es de carácter cíclico, por lo que cuando se sistematizan los ciclos de Investigación-Acción suelen transformarse en espirales de acción que tienen el potencial de continuar inagotablemente, de esta manera es posible introducir el cambio en práctica al continuar los ciclos de manera indefinida.

Para hacer posible la comprensión del modelo de Elliott (1993) en este diseño de esta investigación, se expondrán las actividades implicadas con los profesores de la Esc. Prim “Andrés Molina Enríquez” durante los ciclos en función con la problemática identificada.

4.6.1 Ciclo 1. Identificación de una idea inicial

Dewey (1983), apunta que en este proceso de reflexión sobre la práctica la *intencionalidad* que mueve a la persona tiene un papel clave puesto que esta finalidad regula la secuencia de indagaciones y observaciones que se realizan y las conecta entre sí, a manera de medios, todos ellos encaminados hacia un fin determinado. Es por esto por lo que la *curiosidad reflexiva* asumirá un carácter definitivamente intelectual en el proceso

La escuela con todo lo que implica enseñar y aprender, requiere un cambio con apertura intelectual, responsabilidad social y sinceridad; que exprese veracidad, sencillez y honestidad

de los profesores para determinar problemáticas escolares y dirigir las acciones a posibles soluciones.

El trabajo de los profesores desde una reflexión constante activará nuestro pensamiento a mayores posibilidades para enfrentar dilemas escolares y favorecerá a autorregular nuestro aprendizaje para asumir nuestra profesión:

La nueva imagen de la enseñanza se entiende como una actividad investigadora y a la investigación como una actividad autoreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica (...) La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida e interpretada y realizada por el profesorado (...) La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y los contextos institucionales. (Latorre, 2003, p. 9)

Desde este panorama, consideramos que la enseñanza reflexiva es necesaria para entender integralmente el aprendizaje, para comprender cómo aprendemos los profesores, pero sobre todo cómo aprenden los alumnos.

Facilitar la sistematización de la reflexión comprende la creación de redes de aprendizaje dentro de las escuelas. La elección de este problema se ve determinado por un compromiso personal sobre mejorar la asesoría, apoyo y acompañamiento que se lleva a cabo con los docentes y sobre el análisis de las responsabilidades y retos que tenemos que enfrentar los docentes del siglo XXI, entre ellos conformarnos en una práctica reflexiva permanente.

4.6.2 Ciclo 2. Exploración o planteamiento de la hipótesis de acción

Este ciclo consistió en definir la hipótesis de acción, la cual es “un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (Latorre, 2013, p.46). en la que nos cuestionamos ¿Para qué queremos ser docentes reflexivos? y ¿Cómo configurar el proceso de reflexión docente con alcances consolidar aprendizajes significativos?

“Se denomina hipótesis de acción porque precisamente se trata de posibles acciones que generen el cambio o la transformación del problema, los cuales se proponen de manera razonada para lograr una solución viable”. (Evans, 2010, p.43) Esta no debe confundirse con una hipótesis de investigación pues no se trata de probar o comprobar con el diseño de esta

el fenómeno investigado. Por el contrario, la hipótesis de acción que se presenta se puede modificar durante la ejecución si es necesario para mejorar un resultado.

Esta propuesta de intervención se aprecia con una perspectiva objetivamente posible, donde los profesores a través de la reflexión de nuestra práctica, estableceremos una relación crítica con el contexto educativo que apoye nuestra capacidad para transformar esa realidad, en respuesta a una necesidad de aprendizaje.

La apropiación de la enseñanza reflexiva desde una modalidad metodológica proporciona procedimientos y técnicas para analizar la información que es sometida a investigación y se constituye como una forma de renovar nuestra profesión. De esta manera, consideramos que el maestro será un profesional activo si su acción trasciende en una concepción de enseñanza diferente para sus estudiantes.

4.6.3 Ciclo 3. Construcción del Plan de Acción

Como señala Elliott (1993) el *plan de acción* parte de la *idea general* y las acciones se emprenden en este sentido tiene que buscar mejorar la situación problemática. En la opinión de Rodríguez Sosa (2005) las acciones que se presenten deben estar encaminadas a intervenir en diversos *campos de acción*²⁴.

La presente investigación se enmarca en tres campos de acción desde los cuales se interviene la práctica reflexiva y que se relacionan con la estrategia de intervención de ciclos reflexivos. Esto implica, que es posible observar cambios desde diversos ámbitos, dimensiones y aspectos desde dónde se sitúa la acción:

Tabla 6:

Campos de acción de esta Investigación

<i>Campo de acción</i>	<i>Fundamentación</i>

²⁴ Aspectos o dimensiones desde los cuales se puede abordar la propuesta de solución y la formulación de la hipótesis de acción.

Orientación metodológica de la práctica reflexiva.

La práctica reflexiva como estrategia de aprendizaje significativo en los docentes se circunscribe en una relación analítica entre práctica, reflexión y conocimiento en la acción, desde el cual el docente es capaz de evidenciar las acciones de su clase, explicando las actividades antes, durante y posterior a su práctica, además, incluye los procesos que los profesores efectúan para llegar a la reflexión.

La práctica reflexiva es una actividad que se aprende, implica utilizar metodologías que dirijan a una reflexión permanente, en beneficio de la propia practica y el aprendizaje de sus alumnos.

La labor educativa reflexiva debe permitir al profesor ver más allá de lo que está acostumbrado y mantenerse en constante cuestionamiento y revisión de su quehacer docente para una resignificación de su trabajo.

Formación y profesionalización docente

Para inscribirse en una lógica de formación profesional es necesario tomar en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse como conjugar en él el paradigma reflexivo. Desde este campo de acción consideramos que la formación de docente y su profesionalización son aspectos inagotables de la práctica. El término acuñado por Perrenoud (2004) *profesionalización del oficio del enseñante* va más allá de los contenidos que hay que transmitir y en esta propuesta de intervención se verá reflejado este campo de acción.

Fuente: Elaboración propia, 2021

En conclusión, la práctica y metodología reflexiva, la formación y profesionalización docente y sus implicaciones en el interior de la escuela “Andrés Molina Enríquez”, son el foco de atención en esta investigación, no obstante, considero que se mostraran evidencias en otros campos de acción. Confirmamos que la metodología de investigación-acción y la

metodología de práctica reflexiva tendrán una relación directa en las acciones presentadas y no serán usadas indisociablemente, aunque para el fin de este trabajo serán conceptos concatenados.

5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*“El aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender,
no cuando alguien quiere enseñar”.*

Roger Schank

Estudiar la práctica educativa a partir de la Investigación Acción permite tener un panorama de las situaciones que preocupan a los profesores, por ejemplo, cómo perciben la actividad escolar, cuáles son sus creencias educativas, qué conocimientos y hábitos de enseñanza utilizan para que los estudiantes adquieran aprendizajes, entre muchos otros; de tal forma que esta metodología de Investigación-Acción, permite encontrar el significado de la propia práctica con el fin de modificarla.

5.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN INNOVADORA: LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La innovación escolar, implica un proceso que contribuye de manera diferente, confiable y válida a solucionar problemas educativos, es decir a generar una transformación. “Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implica la enseñanza”. (López y Heredia, 2017, p.18)

La intervención que exponemos para innovar en aprendizajes significativos de los profesores se desarrolla a través del autoanálisis de la práctica del profesor mediante la metodología de Investigación-Acción y la metodología de Práctica Reflexiva (PR) e implica utilizar modelos distintos para generar ciclos de reflexivos, que se intercepten en la fase dos, del ciclo de Investigación-Acción.

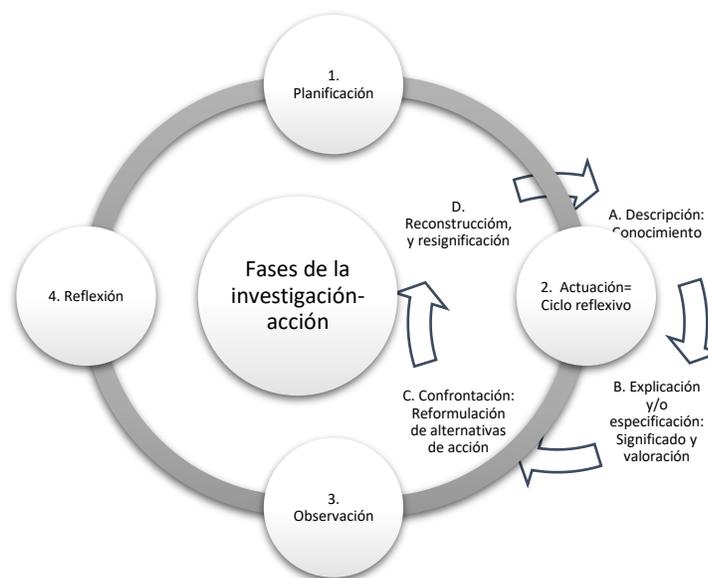
Es decir, se espera que, en la *acción* como integrante del proceso de investigación, se active en el profesor ciclos reflexivos que tengan una mirada retrospectiva de su práctica, de manera que impulse un cambio prospectivo en su actitud reflexiva. Según Perrenoud (2004), la postura y práctica reflexiva conducen a un aprendizaje positivo. “La reflexión después de la acción puede -si bien no de forma automática- *capitalizar* la experiencia e incluso

transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias”. (Perrenoud, 2004, p.36)

Un ciclo reflexivo es un proceso cíclico de aprendizaje que alterna fases de acción y reflexión, y que conduce a “la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado” (Esteve, 2011, p. 31). En los ciclos reflexivos de este trabajo, hemos previsto que se lleven a cabo cuatro momentos: la *descripción* de la práctica pedagógica, a través del conocimiento y definición de una situación a reflexionar; la *explicación y/o especificación* de teorías que apoyen la práctica, la *confrontación* donde se plantean alternativas de acción en relación con los contextos y la *reconstrucción o reformulación* a partir de las reflexiones hechas; tal como lo trata de explicar el siguiente esquema:

Figura 6

Modelo propuesto de intervención para esta investigación



Fuente: Elaboración propia, 2021

Hasta este momento se sabe que existen diversos modelos reflexivos que conducen a una reflexión sobre la práctica de los profesores, todos estos y sus aportaciones se sustentan en las líneas teóricas de Dewey (1933) y Schön (1983) que son los pioneros de la práctica reflexiva.

Los ciclos reflexivos que se propone siguen tres modelos diferentes: el primero utiliza la *Práctica Reflexiva Mediada*, de Cerecero (2016); el siguiente ciclo se basa en el *Modelo de reflexión de tres preguntas*, de Rolfe (2001) y el último, contemplado para formar una espiral es el *Ciclo de enseñanza reflexiva*, de Smyth, (1989). La estructura teórica de los ciclos se presenta a través de la implementación de las designadas fichas reflexivas, para esta investigación y su distribución es la siguiente:

Tabla 7 Organización de la propuesta de intervención a través de las fichas reflexivas

<i>NOMBRE DE LA FICHA REFLEXIVA</i>	<i>MODELO EN QUE ESTA SUSTENTADA</i>	<i>AUTORES QUE DIRIGEN EL MODELO</i>
1. <i>“Explorando mi identidad docente”</i>	Modelo de Práctica Reflexiva Mediada: 1. Conocimiento 2. Significación 3. Resignificación.	Cerecero (2016)
2. <i>“Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza”</i>	Modelo de reflexión de tres preguntas: 1. Descripción 2. Análisis 3. Acción	Rolfe, Freshwater y Jasper (2001)
3. <i>“Mi enseñanza reflexiva”</i>	Ciclo de enseñanza Reflexiva: 1. Selección 2. Descripción 3. Análisis 4. Valoración 5. Reconstrucción	Smyth (1989), Díaz Barriga (2002) y Reed y Bergemann (2001)

Fuente: Elaboración propia, 2021

Los ciclos reflexivos mencionados anteriormente contienen dos elementos importantes para esta investigación: la mediación y el proceso reflexivo individual.

En primer lugar, la mediación de un tutor, en este caso el investigador, que actúa como guía y apoyo del docente a lo largo del proceso reflexivo. “El objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la persona (lidad) o en los sujetos individuales o colectivos. Por lo tanto, la mediación se define también por sus objetivos y consecuencias”. (Labarrare, 2008, p. 89)

Es importante mencionar la mediación, ya que los sujetos de estudio, profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”, no inician un ciclo reflexivo de manera espontánea, sino a petición del investigador, por una invitación personal a través de un medio electrónico y con previa autorización y validación de la dirección de la escuela. La función principal del mediador-investigador es facilitar la transición del docente en la activación de la reflexión, siempre respetando la visión del profesor, los hallazgos en el proceso y el crecimiento de los maestros en su práctica reflexiva.

En segundo lugar, el proceso reflexivo que se busca debe ser individual, particular y característico de cada profesor. Este se complementa por la experiencia, creencias, ideas y conocimientos propios del docente y aunque se propone, para esta investigación, que debe ser inducido, se reconoce que los profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez” no necesariamente desconocen actividades de análisis sobre su propia práctica.

En la reflexión individual se espera poder determinar relaciones entre el pensamiento y la acción, esta configuración reflexiva consciente, inteligente y responsable, actúa como una fuente de desarrollo profesional continuo a través de un espíritu indagativo e investigador de los participantes. Los principios que orientan este proceso reflexivo individual buscan dirigirse a la innovación educativa, concibiendo la interiorización reflexiva personal como una nueva forma habitual de proceder de los profesores, además, se desea con esta propuesta, institucionalizar esa nueva forma de actuar en las prácticas habituales de esta escuela.

5.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación que nos ocupa radica en trabajar el proceso de reflexión docente, por lo cual, la propuesta de generar los ciclos de enseñanza reflexiva que se

intercepten en los ciclos de Investigación-Acción tienen como intención, que los resultados ayuden a elaborar conclusiones sobre los alcances de un aprendizaje significativo en los profesores, acerca su propia práctica, por lo cual se enuncian los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general de la investigación:

- Favorecer ciclos de práctica reflexiva en los profesores de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”, para generar aprendizajes significativos.

Objetivos específicos de la investigación:

- Implementar instrumentos de práctica reflexiva que permitan autoevaluar y analizar de manera individual la reflexión de los profesores sobre su quehacer educativo.
- Analizar la práctica reflexiva a través del trabajo autogestivo y proactivo de reflexión que se pondrá de manifiesto con las fichas de trabajo.

Al profundizar en los objetivos, la reflexión brindará resultados diferentes en cada profesor, por ello la propuesta no busca la evaluación de los niveles de reflexividad. Con la realización de los ciclos reflexivos se aspira a un a obtener un nivel de conocimiento explicativo, que permita describir los tipos de reflexiones que caracterizan a los profesores y hacia donde está encaminada la activación de los procesos reflexivos.

Metas de la investigación:

Los cambios o mejora de la práctica docente que se espera con la atención de los objetivos planteados, en los campos de acción de *orientación metodológica de la práctica reflexiva* y *formación y profesionalización docente* son:

- ❖ Los profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez” sistematizaran el uso de una metodología de práctica reflexiva a través de activadores e instrumentos destinados a la reflexión.
- ❖ Los profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez” serán críticos y analíticos de su trabajo en el aula, normalizarán el uso de instrumentos reflexivos, como herramienta fundamental para analizar la práctica de manera cotidiana en el aula.

5.3 LA MUESTRA SELECCIONADA

5.3.1 Tipo de muestra

El modo de seleccionar la muestra guarda relación con la finalidad de la investigación sobre la práctica reflexiva que llevan a cabo los profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”.

Esta investigación tiene como objetivo, generar una práctica reflexiva metodológica en los docentes de educación primaria, es una investigación de orden cualitativo porque trata de comprender la relación que tiene el uso de esta metodología para generar aprendizajes significativos en los profesores.

Una muestra representativa tiene indoles estadísticos, pero en la investigación cualitativa los datos consisten en descripciones detalladas de cualidades que los definen. Como menciona Creswell (2009) el muestreo cualitativo es propositivo, también, una muestra cualitativa según Martínez y Salgado (2012) busca significados.

Como la intención de esta investigación no es generalizar los resultados obtenidos, sino que nos interesa más los procesos que vivenciarán los profesores a partir de ser conscientes de la reflexión intencionada y sistematizada sobre la práctica, el *muestreo intencional*,²⁵ es el más adecuado para llevar a cabo esta propuesta:

En las muestras de este tipo, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador (...) Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la probabilidad de generar resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran –si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión en el campo– obtener casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (Hernández, 2003, p. 327)

²⁵ En este muestreo se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente (Bisquerra, 2004, p.148)

5.3.2 Selección de la muestra

Los profesores colaboradores en este proceso de intervención aportan a esta investigación de corte cualitativo, información valiosa y particular para una reflexión personal e individual, así como para la reflexión del investigador como una fuente inagotable de análisis de resultados. “Cada participante juega un papel importante en la investigación, en tanto aporta su historia de vida, sus conocimientos; se implica en el proceso de conocimiento que se está construyendo. La autoreferencia, las pautas de interacción y los acuerdos de significado, se dinamizan constantemente a través de conversaciones reflexivas, como un diálogo que se caracteriza por las preguntas reflexivas que se van generando y las cuales conducen a la reflexión”. (Cifuentes, 2011, p.82)

En la selección de la muestra, prefirió incluir a todos los profesores de la escuela seleccionada en ambos turnos (matutino y vespertino), con la finalidad de que todos fueran beneficiados con la propuesta de metodología reflexiva, considerando a docentes frente a grupo, en su gran mayoría, profesores de educación física, educación especial y docentes con funciones directivas. De manera que las acciones previstas en el horario escolar fueron favorecidas en tiempos y espacios virtuales para su realización con todos los profesores.

Nuestra muestra seleccionada está compuesta en su totalidad por 47 profesores, 41 mujeres y 6 son hombres, siendo el 87% de la población mujeres, por lo tanto 13% corresponde a los hombres. Los profesores cuentan con tiempo de experiencia diferente en el campo laboral, con un rango desde los 2 hasta los 32 años de servicio, prevaleciendo que un 74% de los profesores tienen menos de diez años de servicio profesional docente en el sector público.

El aspecto común que tienen entre sí los profesores, es ser parte de la plantilla docente de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”, distribuidos de la siguiente manera, 22 profesores del turno matutino y 25 profesores pertenecen al turno vespertino.

Los elementos diferentes de los participantes son: su función dentro de la escuela, la formación profesional, la edad, el sexo y la experiencia profesional frente al aula.

5.3.3 Características de la muestra seleccionada

Tabla 8 *Características de los profesores del turno matutino*

ESCUELA PRIMARIA ANDRES MOLINA ENRIQUEZ

TURNO MATUTINO C.C.T. 09DPR2743T

MUESTRA: 22 PROFESORES

19 MUJERES Y 3 HOMBRES

NUMERO	SEXO	GRADO DE ESTUDIOS	ESPECIALIDAD	ESCUELA DE PROCEDENCIA
1.	M	Licenciatura	Educación	Pública
2.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
3.	M	Licenciatura	Pedagogía	Pública
4.	H	Licenciatura	Educación Física	Pública
5.	M	Licenciatura	Educación	Pública
6.	M	Licenciatura	Pedagogía	Pública
7.	M	Licenciatura	Educación	Particular
8.	M	Licenciatura	Pedagogía	Pública
9.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
10.	M	Licenciatura	Educación Física	Pública
11.	M	Licenciatura	Educación	Particular
12.	M	Licenciatura	Pedagogía	Pública
13.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
14.	M	Licenciatura	Educación	Pública
15.	H	Licenciatura	Educación Primaria	Pública

16.	M	Licenciatura	Inclusión Educativa	Particular
17.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
18.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Particular
19.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Particular
20.	H	Licenciatura	Educación Primaria	Particular
21.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Particular
22.	M	Normal Básica	Ninguna	Particular

H= hombre M= mujer

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Con respecto a los 22 profesores que pertenecen al turno matutino 19 son mujeres, lo que equivale al 86% y 3 son hombres, de tal forma que estos representan el 14% restante.

La preparación profesional de los profesores de la muestra seleccionada recae en tres licenciaturas siendo la de Educación Primaria la de más alto porcentaje que equivale a un 40% de los profesores con esta preparación, la Licenciatura en Educación tiene un 22% y Pedagogía un 19% y aunque en menor porcentaje también se incluye a la Licenciatura en Educación Física, Inclusión Educativa y Normal Básica.

Cabe señalar que del total de los profesores que conforman la muestra de este turno matutino, 14 de ellos proceden de una institución de educación superior pública siendo el 64% de profesores con esta característica y 8 profesores provienen de una institución superior particular, siendo el 36% de escuela privada.

Tabla 9

Características de los profesores del turno vespertino

ESCUELA PRIMARIA ANDRES MOLINA ENRIQUEZ

TURNO VESPERTINO C.C.T. 09DPR2845Q

MUESTRA: 25 PROFESORES

22 MUJERES Y 3 HOMBRES

NUMERO	SEXO	GRADO DE ESTUDIOS	DE ESPECIALIDAD	ESCUELA DE PROCEDENCIA
1.	F	Licenciatura	Educación	Pública
2.	F	Licenciatura	Psicología Educativa	Pública
3.	F	Licenciatura	Educación	Pública
4.	F	Licenciatura	Educación Física	Particular
5.	F	Licenciatura	Educación	Pública
6.	F	Licenciatura	Educación Básica	Particular
7.	F	Licenciatura	Educación	Particular
8.	F	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
9.	F	Licenciatura	Psicología Educativa	Pública
10.	F	Licenciatura	Pedagogía	Pública
11.	F	Normal básica	Ninguna	Pública
12.	M	Licenciatura	Psicología	Particular
13.	F	Licenciatura	Educación Física	Particular
14.	F	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
15.	F	Licenciatura	Educación Física	Pública
16.	F	Licenciatura	Pedagogía	Pública
17.	F	Licenciatura	Educación primaria	Pública
18.	F	Licenciatura	Educación	Pública
19.	F	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
20.	M	Licenciatura	Educación Primaria	Pública

21.	F	Licenciatura	Educación	Pública
22.	F	Licenciatura	Educación	Pública
23.	F	Licenciatura	Pedagogía	Pública
24.	F	Licenciatura	Educación Primaria	Pública
25.	F	Licenciatura	Educación	Pública

H= hombre

M= mujer

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Por otro lado, el turno vespertino está conformado por 25 profesores de los cuales 22 son mujeres que corresponde al 88% y 3 son hombres, siendo estos el 12%. Los profesores cuentan con una preparación profesional de Licenciatura en Educación siendo el 32% de la totalidad con esta, 24% pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria, el 12% corresponde a la Licenciatura en Pedagogía, en la Licenciatura en Educación Física y Psicología, por último, el 8% de los docentes cuentan con una preparación de normal básica.

De los profesores de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”, Turno vespertino, el 20% es egresado de una institución privada a nivel superior y el 80% restante a una institución profesional pública.

Así que, se presentan estas características de la muestra no para que sean definidas como variables de una investigación experimental, sino para dar un acercamiento descriptivo de las informaciones cualitativas que se obtuvieron mediante la implementación de la propuesta de intervención.

5.4 ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En la Investigación-Acción, la reflexión es una de las categorías que aparece de manera transversal durante todo el estudio. Reflexionar sobre lo que hacemos nos permite repensar alguna parte de nuestro conocimiento en la acción, también nos permite aceptar la incertidumbre de nuestra profesión y cuestionarnos de forma abierta para encontrar nuevas alternativas de nuestra práctica.

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la investigación-acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas (Elliott, 1993, p.71)

Para exponer el desarrollo de la Investigación-Acción que se llevó a cabo, se requiere explicar etapas de acción en las que se desarrolló el trabajo. La organización la propuesta de intervención que se presenta en las siguientes líneas no empleó un método único para el registro de la información, por el contrario, se combinaron varias técnicas e instrumentos para validar el análisis de la información, que serán descritos en los siguientes apartados. La finalidad de emplear estos instrumentos es que el sujeto de investigación experimente una práctica reflexiva sistemática, ordenada, intencional y metódica.

El *plan general de acción* de este trabajo incluye la distribución de actividades a través de una *matriz del plan de acción*, la *planificación de actividades* y la descripción de la *modalidad de trabajo*.

5.4.1 Matriz del plan de acción

La *matriz del plan de acción* (ANEXO 7) representa la organización que se traza para hacerle frente al problema y asegurar que se cumplan los objetivos expresados en los apartados anteriores.

La elaboración de esta matriz fue previa a la implementación de las acciones, contempló los recursos materiales que se utilizaron en los diferentes momentos de la investigación, plasmando las actividades y tiempos de ejecución. En este documento, se establece la agenda prioritaria para cada ciclo de investigación acción en concordancia al modelo de Elliot (1993).

5.4.2 Planificación Reflexiva de la Propuesta de Intervención

El primer ciclo de la Investigación-Acción consiste en la planificación. Este proceso involucra contemplar ciertos dilemas de diversa índole. La planificación didáctica, es la herramienta básica que todo profesor debe utilizar, guía las acciones encaminadas al logro de los aprendizajes esperados.

“Matus (1987) manifiesta, que la planificación consiste en someter a voluntad de cada quién, el curso encadenado de los acontecimientos cotidianos, que al final, fijan una dirección y una velocidad al cambio, producto de las acciones ejecutadas” (Gutiérrez, et. al. 2016, p. 608). La planificación en las organizaciones se considerada necesaria para su adecuado funcionamiento. La escuela es una organización, debe anticipar las acciones que conducen al cumplimiento de objetivos.

En la educación, los objetivos dirigen el trayecto por el que se transita para avanzar a una transformación. “Las organizaciones inteligentes monitorean y reaccionan ante lo que está ocurriendo dentro de la institución, encauzan la inteligencia y los valores de la gente en todos los niveles (...) para asegurar la innovación, la difusión continua de conocimientos y con ello, experimentar nuevas maneras de hacer las cosas”. (SEP, (s/f), pág. 26)

En el caso de esta intervención, la propuesta de planificación reflexiva se utiliza como una guía que dirige todas las actividades, además, trata de dar respuesta a la inquietud por los cambios que se presentaron debido a la eventualidad y/o coyuntura denominada COVID-19, ya que durante el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de este trabajo nos localizamos en un momento histórico que cambio la estructura organizativa de la investigación, que se tenía prevista inicialmente y que consistía en un trabajo de acompañamiento presencial con los docentes.

Adequar esta la propuesta de intervención a una modalidad a distancia nos llevó a replantearnos a principios del año 2021 ¿Cómo implementar estrategias reflexivas para atender la problemática identificada con la velocidad con la que estaba cambiando el contexto en la educación, con la distancia interpuesta y los modelos híbridos educativos?

La respuesta a esto nos condujo a elaboración de una sugerencia auténtica de este trabajo que es *la planificación reflexiva (ANEXO 8)*. La cuál, consideramos que es una herramienta profesionalizadora que permite al profesor potenciar la reflexión y la toma de decisiones sobre los aspectos pedagógicos de su práctica, de ahí que los objetivos de la investigación se justifican y argumentan durante la redacción continua en cada apartado antes, durante y después de la acción.

Esta planificación está sustentada en el enfoque formativo de evaluación²⁶ (Plan de estudios 2011) y contiene un apartado independiente que permite la redacción de textos reflexivos, durante el constante análisis del profesor. La escritura libre lo sitúa frente a frente al pilar de la educación *aprender a hacer*²⁷ vinculándolo a un cuestionamiento constante sobre la forma profesional de llevar a cabo su actividad de enseñanza, donde al mismo tiempo que identifica acciones para mejorar, poner en práctica los conocimientos que se adapta la enseñanza a los contextos auténticos.

Este apartado reflexivo en la planificación se trata de un espacio propicio para para describir el conocimiento personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la teoría y a la acción, busca recolectar información en forma de relato secuencial.

En el caso del investigador, el objetivo de esta planificación reflexiva es conocer cómo se modificaron los supuestos de la investigación antes, durante y después de diseñar la propuesta reflexiva, además, tiene como finalidad servir como instrumento independiente para recoger observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones de lo que ocurrido durante la intervención. El registro sigue un formato abierto y funciona para esta investigación como *diario del investigador*²⁸.

Para concluir este apartado, es importante destacar que el dominio profesional que se trabaja en esta planificación reflexiva se encuentra determinado con base en el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica, Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y supervisión escolar (2020)* y atiende las siguientes competencias docentes:

²⁶ La evaluación formativa se realiza para valorar el avance de los aprendizajes, su función es mejorar la intervención en un momento determinado y concreto, permite verificar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado.

²⁷ Los cuatro pilares de la educación de Delors (1994) son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, a vivir con los demás.

²⁸ Técnica de recogida de datos en investigación-acción. Es un compendio de datos que alerta al docente investigador.

Tabla 10*Intención del aprendizaje esperado en los profesores**PERFIL DOCENTE*

<i>DOMINIO</i>	<i>CRITERIO</i>	<i>INDICADOR</i>
<i>I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.</i>	1.3 Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa.	1.3.3 Reconoce la importancia del diálogo, intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica en el trabajo conjunto de los docentes de su escuela y de otros espacios educativos, sobre los logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, con fines de mejora.

Fuente: Adaptado de SEP, 2020, pp.17-18

El perfil docente que se enmarca en el diseño de esta planificación describe lo esperado respecto al desempeño de los profesores, considerando los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana y las modificaciones en materia de política educativa, con la intención de mostrar buenas prácticas concernientes a la responsabilidad social que conlleva esta labor educativa.

Aunque son varios los dominios, criterios e indicadores marcados en el documento normativo vigente mencionado, solo nos enfocaremos en uno de ellos y que guardan relación directa con los objetivos de esta investigación:

Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana (SEP, 2020). Se refiere a aquel docente que valora la educación y busca la transformación, supone acceder a oportunidades de aprendizaje retadoras para su función y trabaja en corresponsabilidad con otros actores educativos. *Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa* (SEP, 2020). Contempla que el profesor tiene disposición para superarse profesionalmente como parte de su identidad docente. *Reconoce la importancia del diálogo, intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica...* (SEP, 2020) es la aproximación que esperamos con la intervención propuesta. Se desea que, con esta propuesta de intervención, que el profesor reconozca la metodología de práctica reflexiva como un trabajo cotidiano en el aula que exige una actitud crítica y que puede y debe desarrollarse en un trabajo en conjunto con otros docentes de su escuela con fines de mejorar.

5.4.3 Modalidad de Trabajo Virtual de Aprendizaje

Un aspecto importante que se tuvo que replantear en esta investigación, para generar ciclos reflexivos, fue modificar la forma en que se llevaría a cabo el trabajo de forma presencial en la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”, por lo que, teniendo como reto la innovación en distanciamiento social por la pandemia de la COVID 19 se contempló el uso de espacios reflexivos virtuales.

Para fortalecer *la formación y profesionalización docente*, como campo de acción de esta propuesta y atender los objetivos de investigación, se propuso introducir necesariamente modalidades virtuales de aprendizaje reflexivo. Como primer momento, se desarrollaron los ciclos reflexivos de forma individual y por tratarse de un acontecimiento profesionalizante fuera de nuestra experiencia habitual, supuso el desafío de organizar un medio accesible a todos los profesores.

Aunque reconocemos que las tecnologías de la información han revolucionado las prácticas cotidianas en las aulas. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han tenido un papel trascendental en la enseñanza híbrida por la contingencia que se vive. Gestionar la información, para mejorar procesos de comunicación, conjuntar recursos, agilizar la

eficiencia a través de organizadores portátiles, pantallas digitales y dispositivos de almacenamiento, fue un reto de gran magnitud.

Si bien muchas prácticas educativas se han ido encauzando poco a poco en el uso de estas tecnologías, el modelo híbrido, al cual tuvimos que acceder de forma rápida, es el que dirigió las acciones de esta investigación. De este modo, la pandemia, incitó la innovación de herramientas tecnológicas que no se habían usado, por lo menos en la escuela “Andrés Molina Enríquez”, para fortalecer la profesionalización docente a distancia.

De este modo, se utilizaron enfoques innovadores de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como recursos para el trabajo a distancia con los profesores. Estos AVA permiten la posibilidad de estudiar en cualquier lugar contrario a la educación tradicional, flexibilizan los horarios, favorecen las evaluaciones virtuales y se fomenta, a través de los foros espacios para el diálogo.

Como se refirió anteriormente, todos los alumnos y profesores actualmente estamos inmersos en esta dinámica de aprendizaje por la eventualidad de la COVID-19, por lo que esta investigación también tuvo que ser adaptada para utilizar los AVA como soporte para el desarrollo de prácticas pedagógicas multidisciplinarias.

La modalidad de trabajo en Ambientes Virtuales de Aprendizaje se relacionó directamente con los campos de acción y la interacción con la estrategia de intervención que se diseñó, tal como se muestra a continuación:

Tabla 11 Organización de la propuesta

DISTRIBUCIÓN DE LAS MODALIDADES DE TRABAJO PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<i>CAMPOS DE ACCIÓN</i>	MODALIDAD DE TRABAJO (Ambientes Virtuales de Aprendizaje)	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN
<i>1. Orientación metodológica de la práctica reflexiva</i>	Reflexión Individual y la mediación pedagógica para lo cual se delinearon formularios en Google	Ciclos de práctica reflexiva a través de

2. *Formación y profesionalización docente*

fichas diseñadas para activarlos.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

La articulación de los campos, la modalidad y la estrategia de la investigación buscaron crear una estructura de comunicación, que permitiera conseguir una espiral reflexiva de búsqueda del conocimiento individual, autoaprendizaje y construcción social arraigado a la nueva realidad de trabajo por la COVID-19.

5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Organizar espacios de participación que admitan vincular y fortalecer redes de aprendizaje reflexivo, puede favorecerse desde la aplicación de diferentes técnicas grupales. El uso de las técnicas de aprendizaje en las aulas es muy común. En muchos momentos de las actividades previstas en el salón de clases se utilizan diferentes técnicas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar.

Las técnicas de grupo son maneras, procedimientos o medios sistematizados para organizar y desarrollar la actividad de un grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupos. Constituye procedimientos fundados científica y suficientemente probados en la experiencia. Una técnica adecuada tiene el poder de activar los impulsos y las motivaciones individuales, de estimular tanto la dinámica interna como la externa, de manera que las fuerzas puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo. (Barroso, et.al, 2013, p.23-24)

McNiff (1996) señala que para iniciar con la acción estratégica de una investigación-acción esta debe tener en cuenta un fuerte compromiso de buscar la mejora de la situación actual, ser intencionada para responder a un plan establecido e informada para descubrir e interpretar críticamente los propósitos que se buscan alcanzar.

Teniendo en cuenta esto, en esta investigación se busca privilegiar la observación y la entrevista como técnicas para recolectar información acerca de las prácticas reflexivas de los docentes de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las características de los profesores y los medios tecnológicos que dirigen este trabajo se realizará una triangulación de los resultados a partir de la confrontación de hallazgos para cualificar la interpretación.

Las técnicas y los instrumentos que se utilizaron son: *observación participante* que fue registrada través del *diario del investigador* y la *entrevista* asentada por medio de las denominadas *fichas reflexivas*, diseño único de esta propuesta de intervención.

5.5.1 Técnica: Observación Participante. Instrumento: Diario del investigador

La observación es una actividad vinculada a la Investigación-Acción ya que permite obtener al investigador información sobre el fenómeno que se desea estudiar.

La observación participante es una técnica que hace posible obtener información del comportamiento, para ligar la reflexión teórica y metodológica desde el principio de reflexividad, implica vincularse a la población por periodos más o menos largos (mientras los eventos que se estudien transcurran). El observador participa de la vida del grupo, conversando, en contacto con ellos, permite llegar profundamente a la comprensión y explicación; penetra la experiencia. (Cifuentes, 2011, p.84)

La observación participante es apropiada para que el investigador se implique y participe. En esta propuesta la observación fue registrada a través del *diario del investigador*, un instrumento ideal para el registro de información en las investigaciones cualitativas. Su interpretación y análisis conlleva a sistematizar la experiencia del investigador.

En este caso la observación, nos permitió replantear la propuesta de intervención a través de medios electrónicos y el uso adecuado de activadores reflexivos para la investigación. La actividad narrativa plasmada a manera de duda e incertidumbre por la pandemia de la COVID-19 y el ejercicio cognitivo de la escritura activa, así como la reflexión, permitieron adecuar la propuesta en el diseño de los instrumentos reflexivos para su implementación a distancia.

5.5.2 Técnica: Entrevista. Instrumento: Fichas reflexivas

“Un instrumento que se usa comúnmente para la investigación sobre procesos metacognitivos, así como para la valoración pedagógica es el cuestionario o la entrevista estructurada”. (Klinger, C y Vadillo, G, 2000, p.94) La entrevista dirigida y registrada permite extraer información orientada a objetivos precisos.

La entrevista se enmarca en comportamientos verbales para extraer información sobre representaciones asociadas a comportamientos vividos. Permite recoger la subjetividad. La información extraída no es idéntica a la dada. Extraer información supone análisis e interpretación. (...) Pretende llegar al conocimiento objetivamente de un problema, a través de la construcción de un discurso, de operaciones de labor de un saber socialmente comunicable y discutible. (Cifuentes, 2011, p.83)

Las preguntas dirigen un ciclo reflexivo de observación, análisis crítico y reflexión individual; y, se denominaron para este trabajo con el nombre de fichas reflexivas. La entrevista utilizada en el diseño de esta propuesta de intervención siguió un formato no estructurado de preguntas abiertas para la ficha 1 y un formato estructurado de preguntas cerradas para las fichas 2 y 3. Estas propuestas instrumentales parten de la observación de situaciones pedagógicas. Son instrumentos interactivos y participativos, el diseño de las preguntas es original de esta investigación.

La finalidad de estas fichas es orientar, despertar y activar los procesos del ciclo reflexivo de los profesores de manera personal, porque los invita a realizar un examen activo, persistente y cuidadoso al analizar su práctica docente en diferentes dimensiones. “Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables, sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron”. (Latorre, 2013, p.70)

Cada una de las *fichas reflexivas* consta de 5 preguntas que conducen el proceso reflexivo y requieren una respuesta en conformidad con su clasificación, estos cuestionamientos son:

a) No estructurados o Abiertos: En la que se lleva a cabo la construcción de *textos reflexivos*, siendo estos de carácter íntimo que facilitan la formación de la identidad personal y no se circunscriben a una estructura formal donde los primeros destinatarios son las propias personas que los elaboran. En este tipo de preguntas orientadoras, se busca dar respuesta a cuestionamientos que se basan en la experiencia personal de los profesores, está cargada de sentimientos y emociones y tiene una fuerte influencia de la dimensión valoral, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente.

b) Estructuradas de Orden: Este tipo de preguntas implican una clasificación, se usan para comparar diferentes opiniones, usa una escala reflexiva que requiere definir de manera jerárquica el carácter teórico de la educación, ofrecen la oportunidad de desarrollar el

pensamiento reflexivo que impulsa la investigación y en las respuestas no se encuentran opciones de acierto o error, sino implica la interpretación personal desde su realidad escolar.

Las *fichas reflexivas* fueron aplicadas a los docentes a través de formularios de Google y se diseñaron así con el fin de proporcionar información de forma instantánea acerca del problema que se está investigando que es la práctica reflexiva de los docentes, las prácticas de enseñanza presentadas a través de supuestos en las preguntas permiten un espacio de construcción o co-construcción del conocimiento mediante una experiencia de aprendizaje autónomo y autodirigido que impulsa a los profesores a reflexionar sobre la pertinencia y eficacia de las estrategias de enseñanza utilizadas, recurriendo a la metamemoria a la que hace referencia Flavell (1985).

Se denomina metamemoria a los conocimientos y procesos cognitivos que tiene la persona sobre todo lo relativo a la memoria. En la memoria se distinguen, asimismo, entre actividades de almacenamiento y de recuperación. Como sus propios nombres indican las actividades de almacenamiento sitúan información en la memoria mientras que las actividades de recuperación escogen información de la memoria. Almacenar significa atender, codificar, memorizar, estudiar y cosas por el estilo; “aprender” suele ser un buen sinónimo. Recuperar significa reconocer, recordar, reconstruir el “recuerdo” de lo que se ha almacenado anteriormente. (Flavell, 1985, p.277)

Los instrumentos utilizados para la construcción de un proceso reflexivo, requirieron de un esfuerzo cognitivo con el fin de potenciar la creatividad para desarrollar conocimiento propio como “el conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento”. (Mayor et. Al, 1995, p.13)

Cada ficha reflexiva define los objetivos particulares de cada sesión y tienen como un título diferente que dirige la atención a el proceso que llevarán a cabo los profesores. La organización planteada es la siguiente:

Tabla 12*Organización de las fichas reflexivas*

<i>Título de la ficha reflexiva</i>	<i>Objetivo del instrumento</i>	<i>Estructura de preguntas</i>
<i>Ficha 1: Explorando mi identidad docente.</i> (ANEXO 9)	Desarrollar la reflexión introspectiva encaminada a la visualizar una mirada consiente sobre la propia identidad docente.	No estructurada, cinco preguntas abiertas.
<i>Ficha 2: Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza.</i> (ANEXO 10)	Reconocer los principales desafíos que enfrentamos los docentes sobre la educación actual.	Estructurada, cinco preguntas de orden.
<i>Ficha 3: Mi enseñanza reflexiva.</i> (ANEXO 11)	Identificar los elementos de la enseñanza reflexiva para autogestionar el aprendizaje, como una forma de afrontar y responder los problemas de nuestro quehacer docente	Estructurada, seis preguntas de orden.

Fuente: Elaboración propia, 2021

El diseño y elaboración de cada una de las tres fichas reflexivas contienen preguntas que sugieren un entrenamiento reflexivo y voluntario que dirige a los profesores a la metacognición. Flavell (1976), uno de los pioneros en la utilización del término afirma que la metacognición se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje”. (Flavell,1976, p.232)

Las *fichas reflexivas* buscan guiar a los docentes en la ejecución de un ciclo reflexivo con el propósito que lo vivencien, experimenten sus posibles beneficios y profundicen sobre la práctica reflexiva.

Los cuestionamientos planteados en las fichas reflexivas impulsan habilidades metacognitivas pues permiten razonar, procesar, retener información, impulsar el pensamiento, buscar soluciones para resolver problemas o conflictos y tomar decisiones a través de la reflexión.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

“Siempre he pensado que las acciones de los hombres

Son la mejor interpretación de sus pensamientos”

John Locke

Para los fines de esta investigación, es preciso empezar este apartado con el análisis e interpretación de los resultados obtenidos con las fichas reflexivas. Para ello se contempla tomar en cuenta dos elementos primordiales que son: *la práctica reflexiva* y el *aprendizaje significativo*, de tal forma que el primero nos permita explicar el proceso que se da hacia el segundo componente.

Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos (...), y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción y mejorar la acción futura. (Nirenberg, et al., 2000, p. 32)

Nuestro interés, está centrado en la explicación y comprensión del proceso reflexivo, es decir, con esta intervención cómo llevan a cabo la práctica reflexiva los profesores y cómo se convierte en significativo para ellos.

Teóricamente se ha definido en capítulos anteriores, que la práctica reflexiva es un proceso continuo y sistemático, por lo cual, el profesor, para llevar a cabo esta metodología reflexiva toma en cuenta elementos que dirigen las teorías educativas, la experiencia personal, las dimensiones de su práctica y el contexto en el que se desarrolla la acción, con el fin de conocer y reconocer su propia práctica, de manera que pueda tomar decisiones fundamentadas que le permitan desarrollarse profesionalmente como un práctico reflexivo.

El interés de esta investigación se centra en intentar comprender la práctica reflexiva de los profesores.

Los objetivos propuestos en el diseño de la investigación consideran encontrar en los resultados de la intervención, un aprendizaje significativo en los profesores. Al referirnos a un aprendizaje significativo consideramos un aprendizaje con sentido, revelador, indicativo,

explicativo, que se lleva a cabo, cuando los sujetos, en este caso los profesores, otorgan significado a su práctica de manera activa y participativa, relacionando lo que conocen acerca de su quehacer pedagógico, con nuevas ideas o conceptos.

El aprendizaje significativo se sustenta en el descubrimiento que hace el aprendiz, el mismo que ocurre a partir de los llamados “desequilibrios”, “transformaciones”, “lo que ya sabía”; es decir, un nuevo conocimiento, un nuevo contenido, un nuevo concepto, que están en función a los intereses, motivaciones, experimentación y uso del pensamiento reflexivo del aprendiz. (...) En tal sentido, un aprendizaje es significativo cuando el aprendiz puede atribuir posibilidad de uso (utilidad) al nuevo contenido aprendido relacionándolo con el conocimiento previo. (Rivera, 2004, p.48)

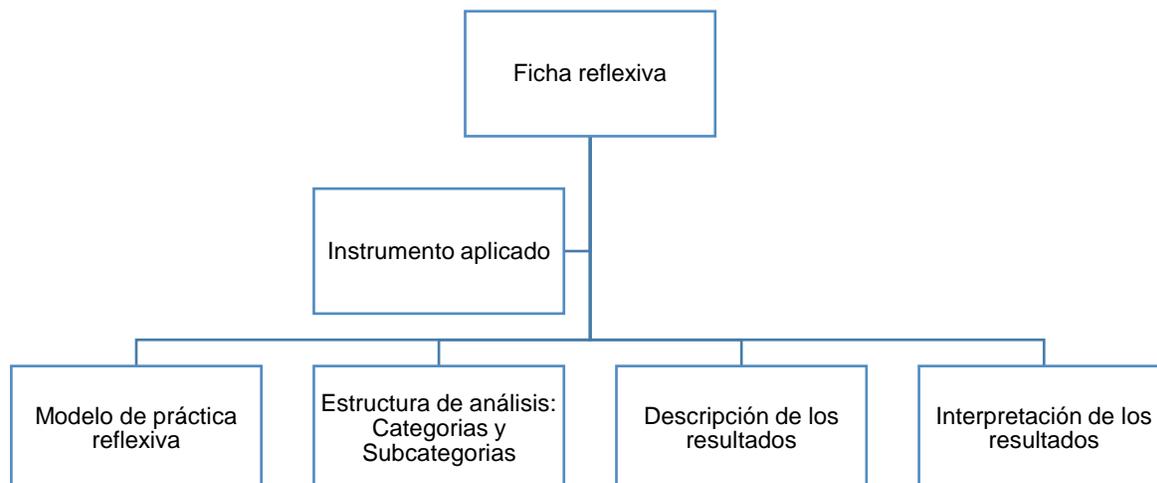
Por otra parte, para interpretar la información obtenida en esta investigación cualitativa, se recolectaron las respuestas de los instrumentos aplicados que fueron las *fichas reflexivas*, contestadas por los profesores en el mes de junio y julio del año 2021.

Los datos obtenidos, nos brindan la información del proceso reflexivo que siguieron los docentes y que guardan estrecha relación con los objetivos planteados en el capítulo anterior.

Para una mejor comprensión de los resultados, estos se muestran siguiendo el mismo orden numérico que se les asignó a cada una de las fichas reflexivas; y, su análisis e interpretación de datos, presenta la siguiente distribución:

Figura 6

Estructura de las fichas reflexivas



Fuente: Elaboración propia, 2021

6.1 FICHA REFLEXIVA 1. EXPLORANDO MI IDENTIDAD DOCENTE

6.1.1 Instrumento aplicado. Textos reflexivos

La *Ficha Reflexiva 1*, denominada “*Explorando mi identidad docente*” es un cuestionario que consta de cinco preguntas abiertas.

Las interrogaciones planteadas a los profesores con este cuestionario ayudan a activar la reflexión en aspectos personales, como los motivos que tuvieron para elegir la docencia y por qué la continúan ejerciendo, las metas alcanzadas, el grado de satisfacción de su trabajo, las experiencias que han sido más significativas en su trayecto como maestro, sus preocupaciones, sentimientos de éxito o fracaso profesional, etc.

Con esta intervención, los profesores llevaron a cabo de manera intencional un primer acercamiento de lo que es la práctica reflexiva. A través del autoanálisis de su experiencia plasmaron sus respuestas en textos reflexivos.

Los textos reflexivos son escritos o registros muy variados que se llevan a cabo con la finalidad de activar la reflexión, son íntimos, de carácter interno y facilitan la formación de la identidad personal a través de la escritura. “Los textos reflexivos exigen una mirada atenta al proceso que ha seguido el sujeto durante su aprendizaje, a las sensaciones que ha tenido y en cómo se siente mientras realiza su proceso de aprendizaje.” (Capera, 2011, p.66).

Impulsar en las personas este tipo de textos reflexivos, requiere de apertura del sujeto que lleva a cabo esta práctica para reconocer que es capaz de superar debilidades, de conocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Promover esta acción incluye una mirada externa que no pretende validar lo que se dice, sino comprender en la misma medida la acción.

Cabe señalar que el proceso para evaluar de los textos reflexivos implica una evaluación introspectiva que surge de permitir una cierta distancia de la experiencia inmediata, para que el profesor pueda comprender su propia práctica. Por lo que:

Los primeros destinatarios de los textos reflexivos son las mismas personas que los elaboran. En el aula se abre un espacio, no para decir lo que se sabe, sino para pensar sobre lo que se sabe. El pensamiento se vuelve hacia él mismo para detectar transformaciones, por insignificantes que parezcan. La escritura o el discurso oral se orientan ahora hacia la misma actividad cognitiva. En los textos reflexivos se

plantean tres cuestiones (...): de qué manera ha cambiado mi percepción de la realidad, qué estrategias de aprendizaje me han ayudado a realizar este cambio y cómo me he sentido durante el proceso. Las respuestas, en este caso, no implican a otra persona que no sea el sujeto que aprende. Se discute o se escribe, (...), para pensar mejor sobre cómo se piensa. (Capera, 2011, p.64)

Dado que las preguntas propuestas en esta ficha reflexiva 1 *Explorando mi identidad docente*, buscaban profundizar en el reconocimiento de la dimensión personal²⁹ y se ansiaba permitir que los profesores externaran de forma sincera su respuesta, por lo que se plantearon los cuestionamientos de forma abierta. Considerando que la práctica docente, no se reduce a identificar la ejecución de saberes procedimentales e instrumentales, sino, que va más allá, por ejemplo, en reconocer los problemas y preocupaciones que viven día a día los docentes y que están cargados de un fuerte componente afectivo, teníamos como premisa que este tipo de preguntas reflejaría sus propósitos personales en sus prácticas de enseñanza.

Finalmente, las preguntas de esta primera ficha traspasaron el ámbito pedagógico más allá del salón de clases; con preguntas como: ¿Qué me motiva para ser docente?, ¿Qué estrategias de enseñanza me ayudan a hacer bien mi trabajo?, ¿En qué aspectos de mi práctica docente me interesa mejorar más?, ¿Qué es lo que me preocupa o me inquieta de mi profesión? y ¿Qué me entusiasma de mi profesión? Por lo que, en los resultados, las preguntas evidenciaron una estrecha relación entre la *dimensión valoral*³⁰ y la *dimensión personal*, (Fierro, Rosas y Fortul, 1995) que se mostrará en el apartado de análisis de las respuestas.

6.1.2 Modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM)

El modelo utilizado para dar sustento a esta primera ficha reflexiva llamada "*Explorando mi identidad docente*", retomó la propuesta reflexiva metodológica de Cerecero (2016)³¹, llamado, *Modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM)*, el cual se integra por tres fases:

²⁹ Esta dimensión explora el *saber ser*, entender al maestro como un individuo con motivaciones, sentimientos y emociones.

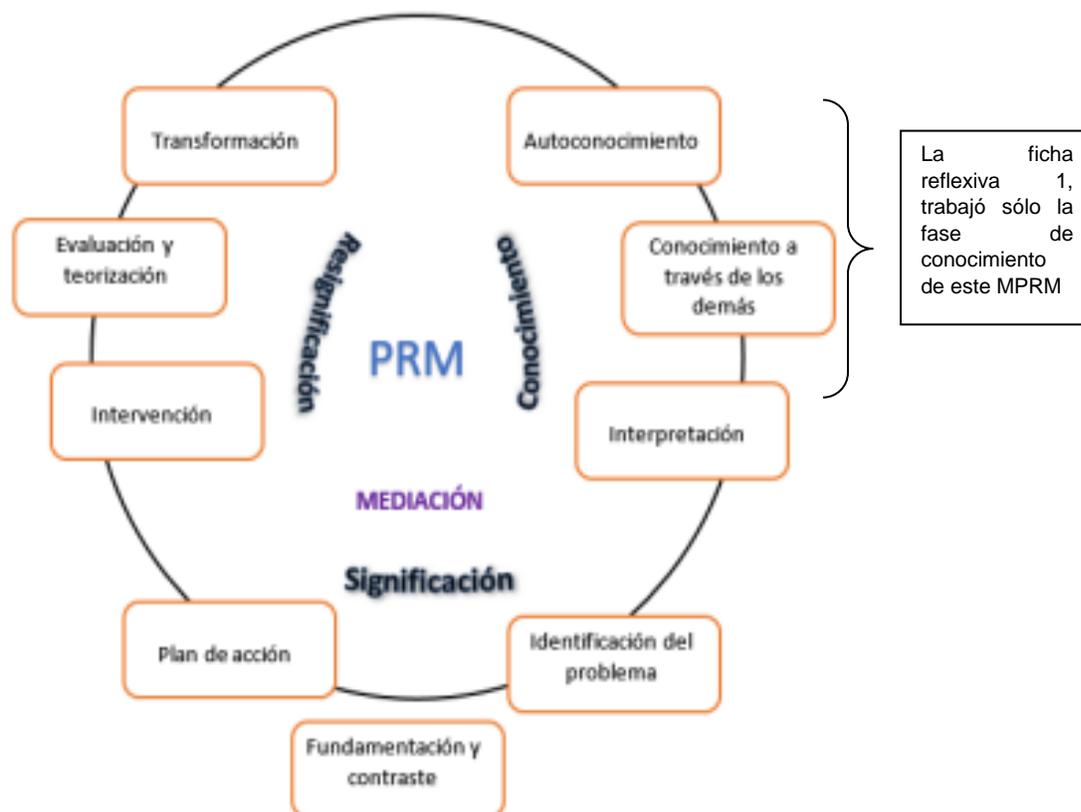
³⁰ Conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideologías que forman el código de valores de docente.

³¹ Plasmada en su tesis doctoral "Práctica Reflexiva Mediada". La autora, Ingrid Eugenia Cerecero Medina, actualmente es representante de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva en México.

conocimiento, significación y resignificación, siguiendo un proceso cíclico referido en el siguiente esquema:

Figura7

Modelo de Práctica Reflexiva Mediada



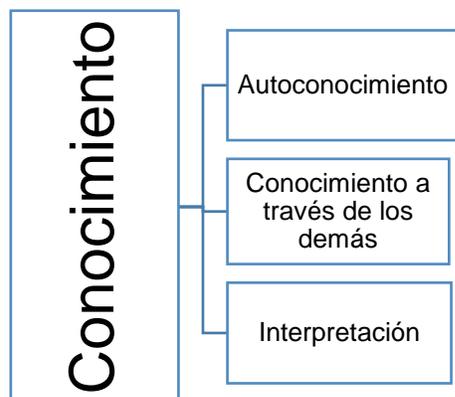
Fuente: Cerecero, 2018, p. 49

De acuerdo con Cerecero (2016), cada una de las fases de este MPRM se compone por tres ciclos, la primera fase de conocimiento desarrolla los ciclos de *autoconocimiento*, *conocimiento a través de los demás* e *interpretación*. En la segunda fase los ciclos son, *identificación* y *planteamiento del problema*, *fundamentación y contraste*, y *plan de acción*. La última fase de resignificación despliega los ciclos de *intervención*, *evaluación y teorización*, y *transformación*.

Para los fines de esta investigación, la ficha reflexiva 1, “*Explorando mi identidad docente*”, se enfocó sólo en la primera fase de este Modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM) y los tres ciclos reflexivos que la componen, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 8

Fase de trabajo para la ficha reflexiva uno



Fuente: Elaboración propia, 2021. Adaptado de Cerecero, 2018, p. 49

La fase de *conocimiento* enmarcada por este MPRM busca el entendimiento del propio docente. Parte de explorar sobre sí mismo y su trabajo, cuestionándose y contrastando la información obtenida, por lo que consideramos desde la elaboración del cuestionario mantener una relación estrecha entre las preguntas y el modelo.

Así, por ejemplo, la pregunta uno y dos de la ficha reflexiva, ¿Qué me motiva a ser docente? y ¿Qué estrategias de enseñanza me ayudan a hacer bien mi trabajo? están ubicadas en el ciclo 1 de conocimiento, en la fase 1 de este MPRM, llamado *autoconocimiento*, el cual está “encaminado a conocerse como tal por medio de la introspección, analizando aspectos de su pasado (como estudiante/docente), su presente (como profesor) y su futuro (sus expectativas de desarrollo profesional)”. (Cerecero, 2016, p. 131)

También, la pregunta tres de esta ficha reflexiva sobre ¿En qué aspectos de mi práctica docente me interesa mejorar más? Hace un recorrido al ciclo 2 del MPRM, nombrado por Cerecero (2016) como el *conocimiento a través de los demás*. “En este ciclo el docente busca

conocerse a través de los demás por medio de las observaciones y consideraciones que hagan de su persona”. (Cerecero, 2016, p. 133)

Finalmente, en las preguntas cuatro y cinco de esta ficha reflexiva ¿Qué es lo que me preocupa o me inquieta de mi profesión? y ¿Qué me entusiasma de mi profesión? se describen aspectos del pasado y presente de su quehacer docente. Estas últimas preguntas, nos llevan al ciclo 3 denominado por Cerecero (2016) la *interpretación*. “En este ciclo el docente interpreta su información obtenida a partir de la introspección, comparándola, contrastándola y complementándola”. (Cerecero, 2016, p. 134)

Las cinco preguntas de la ficha reflexiva 1, completan de manera integral la primera fase de conocimiento. De acuerdo con Cerecero (2016), esta fase requiere que los tres ciclos, *autoconocimiento*, *conocimiento a través de los otros e interpretación*, sean recorridos en el orden establecido. Además, debe darse el tiempo necesario para pasar de uno a otro, pues requieren de revisión conforme se vayan obteniendo nuevos datos a lo largo del proceso.

Durante el proceso del MPRM (2016), también se deben tomar en cuenta los enfoques de trabajo establecidos para su correcta implementación:

El modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM) incorpora tres elementos como su soporte: 1) La mediación de un tutor que acompaña y apoya a los docentes participantes durante todo el ciclo de práctica reflexiva respondiendo a la necesidad de capacitación para el proceso en caso de no haberlo realizado antes, o de lo contrario como acompañamiento durante el ciclo promoviendo el andamiaje y acercamiento a la zona de desarrollo próximo (...) 2) La búsqueda de autoconocimiento del docente y su práctica como punto de inicio del modelo, en lugar de iniciar a partir de un problema previamente identificado, como lo proponen la mayoría de los modelos. Esto es, se considera que los docentes pueden omitir algunos puntos de su práctica que ya dan por hecho por la experiencia que tienen pero que podrían mejorarse o cambiarse; y 3) La transformación del docente en su actuación real y perceptual, es decir, no se trata de presentar cambios si no está convencido de los mismos; debe haber coherencia entre lo que piensa, dice y hace. (Cerecero, 2018, p.49)

6.1.3 Categoría y subcategorías de análisis para el conocimiento de la práctica docente

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la interpretación requiere de un complejo diseño para la validación de resultados e interpretación. “El análisis de los datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e

identificación de modelos (relacionales) entre las categorías. La mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos; más que aparecer impuestos (...)"'. (Mc Milla y Schumacher, 2005, p. 478).

En esta investigación consideramos que para analizar los resultados de este primer instrumento no se deben clasificar criterios comunes, elementos, o características similares en la práctica actual de cada uno de los profesores. Sin embargo, es necesario entender y explicar el proceso de introspección³² que se llevó a cabo por medio de la práctica reflexiva.

De ahí que, para interpretar los resultados, de esta ficha reflexiva, se ha proyectado trabajar con una categoría y una subcategoría conceptual, con el propósito de analizar y registrar la información que contempla el conocimiento de la práctica docente durante esta intervención:

Tabla 13

Categoría de análisis para el conocimiento docente

Análisis de los resultados de la Ficha Reflexiva 1, “Explorando mi identidad docente”

<i>Categoría para el conocimiento de la práctica docente</i>	Autoconocimiento
<i>Subcategoría para el conocimiento de la práctica docente</i>	Conciencia de las Emociones

Fuente: Elaboración propia 2021

Aunque las respuestas de la ficha 1, por ser textos reflexivos resulta algo difícil y complejo su clasificación, precisamos que, en este instrumento, la categoría de autoconocimiento y la subcategoría de conciencia de las emociones, ayuda a una comprensión del proceso reflexivo de los profesores. Ya que “los textos reflexivos no se tienen que evaluar, se tienen que acompañar, si entendemos que acompañar es situarse al lado, no delante, ni detrás, para hacer una inmersión en la experiencia emocional”, (Capera, 2011, p.66)

³² Palabra que proviene del latín *introspicere* que significa mirar en el interior. De acuerdo con el diccionario de psicología (Echegoyen Olleta, 2016) la introspección o introspección interna, es el conocimiento que el sujeto logra de sus propios estados mentales.

La categorización mencionada para el análisis de los resultados es producto de un proceso reflexivo previsto del diseño de la investigación. La categoría de autoconocimiento, situada en este cuestionario, requiere de procesos de atención³³ pues:

(...) implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo, fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar. (SEP, 2017, p.447)

La subcategoría de análisis, la *conciencia de las propias emociones* hace referencia a un proceso que requiere:

(...) de la capacidad de observar y reflexionar sobre la influencia que ejercen los diferentes estados mentales y emocionales en la manera de experimentar lo que sucede y se percibe, así como en sus decisiones y conductas. Tomar conciencia de sí mismo implica también, reconocer el impacto de las acciones propias en otros y en el medioambiente, así como identificar el impacto de otras personas y del entorno en uno mismo. (SEP, 2017, p.449)

La idea de esta categorización implica la reflexión de los profesores en torno a la manera de actuar e interpretar una situación educativa, alcanzando un sentido de valoración, apreciación y satisfacción personal que favorece entre otros aspectos la autoestima del propio docente, y, que permite descubrir y representar los valores que se involucran en una práctica reflexiva.

6.1.4 Descripción de los resultados

La práctica docente es una labor compleja. “El trabajo del maestro este situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara”. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.21)

³³ Hace referencia al estado de observación y de alerta que nos permite tomar conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno (Ballesteros, 2002)

Cabe señalar que la práctica docente, muestra un carácter social, objetivo e intencional donde intervienen diversos significados, percepciones y acciones. Derivado de esto, autores como Fierro (2003), han distinguido dimensiones de la práctica para una mejor comprensión.

De acuerdo con Fierro (2003), la dimensión personal, en la cual se enfocan las preguntas de esta ficha reflexiva 1, se orienta a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción del futuro.

El profesor, en medida que realiza una práctica reflexiva establecen relaciones con las experiencias, conocimientos y se encuentra con hallazgos sobre su quehacer cotidiano que tal vez no reconocía. El proceso reflexivo consciente es lo que distingue una práctica reflexiva de una reflexión ocasional. “La práctica reflexiva, como su propio nombre indica es una práctica cuyo dominio se adquiere mediante la práctica. Sin duda, es importante explicarla y suscitar la adhesión (...)”. (Perrenoud, 2004, p.61)

Según Perrenoud (2004), la práctica reflexiva se debe experimentar sin tensión ni agotamiento, debe ser un proceso un tanto relajado, que permita que se convierta en costumbre. Consideramos que la redacción de textos reflexivos, con esta primera ficha reflexiva, cumple con esa enunciación de eliminar la tensión.

En las preguntas planteadas se lleva a cabo una reflexión de *rutina*, esta que menciona Perrenoud (2004) se realiza cuando se establece “el hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc.” (Perrenoud, 2004, p.63-64)

Con respecto a la práctica reflexiva llevada a cabo por los profesores, en esta primera intervención, las respuestas obtenidas, serán descritas en su generalidad, pero, para una revisión más puntual de las respuestas, se debe recurrir a la transcripción de estas (**ANEXO 12**).

A continuación, se puntualizan las preguntas:

Pregunta 1. ¿Qué me motiva a ser docente?

Esta pregunta busca, que el docente active y dirija su atención hacia el impulso que lo mueve para realizar su actividad profesional.

Desde este cuestionamiento la mayoría de las respuestas se enfocaron en los alumnos como la principal razón para realizar día a día su trabajo. La relación maestro-alumno toma un papel fundamental en las prácticas educativas actuales, contempla una relación horizontal de trabajo colaborativo y de aprendizaje mutuo.

Según el Modelo Educativo 2017, para que el docente consiga transformar su práctica y cumpla plenamente con su papel en el proceso educativo, debe hacer válidos los principios pedagógicos³⁴, siendo el primero, “*Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo*” (SEP, 2017). Desde esta noción es importante el aprendizaje de nuestros estudiantes, pues este les admite “desarrollar su potencial cognitivo: recursos intelectuales, personales y sociales que les permite participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante”. (SEP, 2017, p. 119)

A pesar de que en general, la mayoría de los profesores optó por esta contestación, también, hubo algunas respuestas sobre la motivación que tienen por su *vocación*³⁵ y el reconocimiento de un aprendizaje permanente, aceptando que los profesores tienen la capacidad de desarrollar aprendizajes significativos.

Pregunta 2. ¿Qué estrategias de enseñanza me ayudan a hacer bien mi trabajo?

Según Anijovich y Mora (2012), las estrategias que un docente utiliza inciden en el contenido, en el trabajo de los estudiantes, en las formas de comunicación y en el tipo de aprendizaje que promueven.

Los profesores, en esta pregunta, consideran importante el trabajar con estrategias de enseñanza enfocadas en lo afectivo, la comunicación y la colaboración. Además, ponen especial atención, desde la realidad que estamos viviendo con la pandemia por la COVID 19, en aceptar que las estrategias basadas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son recursos y herramientas que les ayudan a realizar mejor su trabajo

³⁴ Condiciones fundamentales para la puesta en marcha del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

³⁵ Es la inclinación que una persona siente, para dedicarse a un modo de vida, relacionado con lo profesional, así como también con lo espiritual.

en una educación a distancia, y es así como lo expresan: *“Ahora más que nunca todas las que tengan que ver con el uso y manejo de las tecnologías”* y *“El uso de las TIC’S, el trabajo en equipo y diseño de diferentes materiales”*.

Díaz Barriga, F. (2002) define las estrategias de enseñanza como procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos de sus alumnos.

Las respuestas muestran preocupación por atender estrategias de enseñanza desde lo cognitivo, tales como: *“Activar los conocimientos previos en la participación interactiva de diálogo con los alumnos”*, *“Estrategias para organizar la información”*, *“Lluvias de ideas, organizadores gráficos, debates, resolución de problemas, ejercicios y aprendizaje cooperativo”*.

Pregunta 3. ¿En qué aspectos de mi práctica docente me interesa mejorar más?

De acuerdo con Perrenoud (2004), ninguna persona inicia un proceso reflexivo si no está seguro de que le va a ayudar a realizar un cambio. La descripción de esta pregunta lleva a los docentes a reconocer sus debilidades y áreas de oportunidad en las que pueden incidir para mejorar su práctica. El análisis de la práctica requiere de un proceso voluntario y un arduo trabajo introspectivo. *“Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, esta exige de cada uno, un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo, puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad”*. (Perrenoud, 2004, p.117)

Desde esta investigación, consideramos que la transformación a partir de la práctica reflexiva solo es posible, si existe un fuerte compromiso del docente en la implicación del proceso.

Por otro lado, los profesores están en constante búsqueda de mejorar su práctica. Esta pregunta no fue sencilla, y es posible determinar que los acontecimientos actuales que estamos viviendo con la pandemia, influyeran en las respuestas, ya que, la mayoría de los profesores, evocaron en su generalidad querer mejorar en el uso de herramientas digitales y uso de las TIC. También, ponen un especial interés en adoptar una perspectiva integral de la educación que incluya tanto aspectos cognitivos, como emocionales y éticos.

Algunas respuestas que evidencian esto son: *“En este momento la educación socioemocional”*, otros comentarios fueron, *“La enseñanza a distancia usando mejores aplicaciones digitales”*, y el *“Uso de las TIC, seguirme actualizando, mejorar para reducir tiempos en la realización de algunas actividades y hacer uso de diversos materiales didácticos”*.

Los elementos que se presentaron en las respuestas muestran el reconocimiento de una necesidad de profesionalización en los docentes, situarse en aspectos de enseñanza, aprendizaje, estrategias de evaluación y planificación didáctica. Los profesores, se interesan y aceptan desde su autoconocimiento que deben perfeccionar en: *“Tener herramientas necesarias para apoyar a los alumnos que presentan alguna situación de aprendizaje”*, *“La utilización de la tecnología para hacer el aprendizaje más significativo”*, *“Mejorar en aspectos tecnológicos para favorecer ambientes virtuales de aprendizaje, estrategias diversificadas para atender a toda la población y prestar puntual atención a la población vulnerable.”*

Pregunta 4. ¿Qué es lo que más me preocupa o inquieta de mi profesión?

La mejora de la práctica educativa está íntimamente ligada con la tarea de investigar. Para iniciar este proceso reflexivo, fue necesario dirigir la pregunta y profundizar sobre las preocupaciones de afrontar los retos que demanda la educación. Hablando desde los *“contextos cambiantes en los que trabaja y tiene lugar el aprendizaje”*. (Day, 2005, p.16)

Es posible observar que la mayoría de las preocupaciones de los profesores en esta pregunta, giran en torno a los padres de familia, el trato profesor y padre de familia, la relación padre de familia e hijos y la corresponsabilidad para el aprendizaje. Así es como los profesores externan esta situación: *“El poco compromiso de los padres de familia”*.

También, los textos reflexivos, muestran una tendiente preocupación por los actuales acontecimientos que estamos viviendo, con la pandemia de coronavirus, ante el regreso a clases presenciales, después de varios meses, que cerraron las aulas en todo el país, para evitar contagios.

Los profesores exponen incertidumbre cuando exteriorizan sus preocupaciones, como, por ejemplo: *“Los riesgos de salud, en estos tiempos de COVID”*, *“La nueva manera de trabajar*

en línea” y “*El trabajo a distancia, saber si mi trabajo es el adecuado y suficiente para mis alumnos*”. En la opinión de Perrenoud (2004), tener en cuenta las tensiones que viven los profesores en su trabajo, es una manera de analizar la práctica y permitir el cambio.

Pregunta 5. ¿Qué me entusiasma de mi profesión?

Los textos reflexivos generados a partir de esta pregunta llevaron a los profesores a reconocerse como agentes de cambio, teniendo en cuenta la necesidad de profesionalizarse para contribuir en el aprendizaje de los alumnos.

Los profesores, reconocen la importancia de su propio aprendizaje a través de la interacción con otros, y así es como lo expresan: “*Sentir que contribuyo a la mejora de la sociedad de mi país*”, “*La reacción de los niños cuando aprenden a hacer cosas que antes no sabían*”, “*Que los alumnos comprendan su entorno y así mismos como personas cuyas habilidades y capacidades pueden transformar ese entorno*”.

En una sociedad que construye conocimiento, el desafío de la escuela, consiste en desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, aprender a pensar, a reflexionar, a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, a controlar procesos de aprendizaje, a valorar el aprendizaje en conjunto y a fomentar el interés por aprender.

6.1.5 Análisis interpretativo de los resultados

El análisis de los datos supone examinar de manera sistemática, el conjunto de elementos informativos con los que cuenta esta investigación, esto con el fin de describir la práctica reflexiva y establecer relaciones con el aprendizaje significativo.

El objetivo de la interpretación, en cada una de las fichas reflexivas, es buscar un significado más amplio de los resultados, mediante la práctica reflexiva del investigador³⁶ y la información recolectada.

Sparks-Langer y Bertein (1991), plantean que el pensamiento reflexivo de los profesores debe contar con tres elementos: el *cognitivo*, en el que se describe cómo el profesor procesa información y toma decisiones; el *crítico*, centrado en la experiencia, creencias, valores e

³⁶ El docente investigador, desde la investigación-acción asume la reflexión como una forma de actuar dentro de la intervención.

implicaciones sociales que se viven en la escuela; y, el *narrativo*, donde reflejan sus interpretaciones.

Las preguntas diseñadas en esta ficha reflexiva contienen los tres componentes expuestos por Sparks-Langer y Bertein (1991). Lo cognitivo, ya que los profesores a través de las preguntas, generan conciencia del proceso reflexivo que siguen para generar un aprendizaje, qué pueden hacer para mejorar su práctica, así como la identificación de los factores internos y externos que inciden en los significativo; el elemento crítico se muestra cuando son conscientes y capaces de describir lo que ocurre en el aula, en el contexto donde se desarrolla su acción, por qué y para qué de cada una de las intervenciones que realizan. Y, por último, el elemento narrativo se evidencia cuando lo plasman a través del texto reflexivo sus expectativas, experiencias, ideas, conceptos, valores, etc.

El proceso de interpretación, que brinda los componentes a los que se refiere Sparks-Langer y Bertein (1991), se presentan a continuación y se muestran los resultados a partir del análisis de los datos, la categoría y subcategoría de análisis. En el caso de la categoría de autoconocimiento, se plantea, con qué preguntas se trabajó esta cualidad, y las respuestas obtenidas fueron:

Tabla 14

Fase de autoconocimiento

Categoría ***Se trabajó con la*** ***Respuestas emitidas por los profesores***
pregunta

<i>Autoconocimiento</i>	¿Qué me motiva para ser docente?	Los alumnos Enseñar y aprender La familia La vocación
<i>Autoconocimiento</i>	¿Qué estrategias de enseñanza ayudan a hacer bien mi trabajo?	Proyectos Resolución de problemas Ambientes Virtuales de Aprendizaje El juego El trabajo colaborativo

<i>Autoconocimiento</i>	¿En qué aspectos de mi práctica docente me interesa mejorar más?	Educación socioemocional Elaboración de material didáctico Planificación diversificada La evaluación Uso de las TIC'S
-------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Con la categoría de autoconocimiento, se puede identificar una construcción de ideas, se despliega un proceso argumentativo que los profesores dirigen para sí mismos. Se producen cambios en el ámbito de lo cognitivo, pues los lleva a reflexionar sobre sus fortalezas y oportunidades. Trasladan su reflexión a la palabra escrita, no para que otros las comprendan sino para comprenderse a sí mismos, y, fluyen las sensaciones y emociones relacionadas a la profesión docente. Este tipo de textos reflexivos, son considerados “textos transitorios, en la medida en que permiten el tránsito de un estado del conocimiento a otro”. (Capera, 2011, p.65)

Aunque hablemos de textos de carácter íntimo en las respuestas, los textos reflexivos, en esta investigación, no están cerrados a un análisis externo profundo. “Los textos reflexivos exigen una mirada atenta al proceso que ha seguido el sujeto durante su aprendizaje, a las sensaciones que ha tenido y en cómo se siente mientras realiza su proceso de aprendizaje. La mirada externa no pretende validar lo que se dice, sino penetrar en lo dicho”. (Capera, 2011, p.66)

En las tres primeras preguntas, se puede identificar la categoría de autoconocimiento a través de otros conceptos como la autopercepción. En los textos reflexivos, “confluyen lo cognitivo, lo afectivo y lo social porque tratan sobre la desestabilización que comporta el aprendizaje que se realiza en un contexto social”. (Palou, 2011, p. 66) En una misma respuesta es posible encontrar actividad reflexiva, cuando los profesores identifican elementos de su práctica que no están presentes.

Las respuestas emitidas por los docentes son producciones auténticas de esta investigación. Tienen un carácter personal, los escritos se originan desde la experiencia particular y es posible visualizar las características de cada profesor a partir de sus respuestas. Con cada una de las contestaciones, se ofrece la oportunidad de pensarse como un sujeto que aprende. En

el momento que se empieza a reflexionar, se observa y se toma nota de las condiciones en que se encuentra el sujeto que reflexiona.

El autoconocimiento, permite desarrollar habilidades como el autoconcepto, la autoaceptación, la autoevaluación, el autorrespeto y la autoestima, conectando estos niveles entre sí, para formar la imagen propia. Según Rodríguez (1998), el autoconocimiento es conocer cómo actúa y siente el individuo. Por otro lado, tal como lo indica Rodríguez (1998), con su pirámide de la autoestima: el autoconocimiento, es la base para la realización de aquellos procesos necesarios para construir la identidad de un sujeto, en este caso del profesor.

Así mismo, el autoconocimiento, nos permite reflexionar sobre cómo cambiamos, aprendemos y superamos dificultades. El autoconocimiento, hace referencia al conocimiento de nosotros mismos y ésta, es una idea que ha provocado incertidumbre desde tiempos muy antiguos. Por ejemplo, antes de Cristo (a. C.), encontramos el famoso lema de Sócrates³⁷, cuando anuncia: “conócete a ti mismo”³⁸, en el templo de Apolo, determinando que la obligación de cada individuo era comprenderse, aceptarse y estudiarse para encontrar el verdadero objeto del propio conocimiento. Por lo tanto, se reconoce la dificultad del término autoconocimiento y su búsqueda desde tiempos muy remotos.

El conocimiento del propio docente, a través de su práctica y la introspección, se refleja al responder las preguntas, ya que, a través de estas, se da cuenta y reflexiona acerca de sus hábitos, rutinas, intencionalidades, retoma nociones de quién es, de sus cualidades y características, y fortalece su autopercepción y autoestima; ya que, es capaz de describir las inquietudes de su trabajo y aspectos a mejorar en su actuación.

La fase de autoconocimiento, en el Modelo de Práctica Reflexiva Mediada (MPRM), según Cerecero (2016), es de los más difíciles de lograr, pues implica indagar sobre las propias debilidades, por lo que, en esta ficha reflexiva, se tomó la determinación de no avanzar en más fases del MPRM y quedarnos sólo en el estado de autoconocimiento.

³⁷ Filósofo griego (470 a.C. 399 a. C.), fue maestro de Platón.

³⁸ El principio socrático es conocido en la obra de Platón.

Por otra parte, es importante considerar que la docencia es una profesión emocional; y éstas, se presentan en todo momento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las emociones, son un factor dentro del aula que caracterizan la relación de los actores, los vínculos en la práctica pedagógica y tienen un impacto no sólo en el bienestar subjetivo del individuo, sino, también, están relacionadas con el rendimiento académico y con la calidad de la convivencia escolar. Por lo tanto, la intervención propuesta en esta investigación generó otro elemento que consideramos clave para este análisis: las emociones.

Las relaciones que se establecen en el salón de clases son profundamente afectivas, por tanto, se focalizó la atención en la subcategoría de conciencia de las propias emociones, destacando lo siguiente:

Tabla 15

Conciencia de las emociones

<i>Subcategoría</i>	<i>Se trabajó con la pregunta</i>	<i>Respuestas emitidas por los profesores</i>
<i>Conciencia de las emociones</i>	¿Qué es lo que me preocupa o me inquieta de mi profesión?	Desvalorización del trabajo docente Los riesgos de salud Incongruencia en planes y programas de estudio con los libros de texto gratuito El trabajo en conjunto con los padres de familia
<i>Conciencia de las emociones</i>	¿Qué me entusiasma de mi profesión?	Contribuir a la mejora de la sociedad Compartir los conocimientos adquiridos y sucesivamente aprender de los alumnos Generar un avance en los alumnos

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Las respuestas, ofrecen numerosos elementos asociados a las emociones de los profesores. El desarrollo socioemocional, ha tenido más atención, ya que antes se pensaba que esta área

correspondía al ámbito familiar, pero ahora, se considera, que debe ser fortalecida en la escuela de manera explícita, como el principio y motor de las acciones del docente.

Los estados emocionales son la respuesta de nuestra interacción con el entorno, factores del conocimiento y crecimiento personal. Éstos favorecen o entorpecen la relación escolar solidaria, positiva, las relaciones sociales para la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes.

Los resultados de la investigación realizada fueron significativos, encontrando emociones distintivas, como el orgullo, y lo expresan de la siguiente manera: *“sentir que contribuyo a la mejora de la sociedad de mi país”*.

También, la confianza de lograr que una cosa se realice por medio de la esperanza, como lo enuncian al *“ayudar a desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos”*. O la alegría, que muestran por el placer producido al *“(…) ver cuando mis alumnos adquieren los aprendizajes esperados, el esfuerzo y esmero que demuestran (…)”*; y, otros como el sentimiento vivo de afecto hacia una persona, en forma de amor, deseando, *“(…) dejar huella en los corazones de mis alumnos”*.

En definitiva, las cinco preguntas planteadas en este instrumento exploraron movimientos introspectivos, emocionales y personales de los profesores, que se demostraron a través de los textos reflexivos, como una *“de las maneras posibles de favorecer la transformación”*. (Capera, 2011, p.65). Así que, el autoconocimiento y la conciencia de las propias emociones están directamente relacionadas, ya que, a partir de la primera, se puede identificar la esencia de la segunda.

De acuerdo con la teoría sobre las jerarquías de las necesidades humanas, de Maslow (1943), existen una serie de necesidades que conciernen a todo individuo y se encuentran organizadas en cinco tipos de las más urgentes a las menos apremiantes. En primer lugar, se localizan las necesidades fisiológicas, que son las primeras en aparecer en el ser humano; las necesidades de seguridad y protección surgen una vez que están satisfechas las anteriores; posteriormente, las necesidades sociales o de pertenencia; y, por último, las necesidades de autorrealización.

La autorrealización, según Maslow (1943), se forma a través de una imagen propia, donde el punto más alto es la autoestima. En la pirámide de la autoestima, Maslow (1943), plasma la

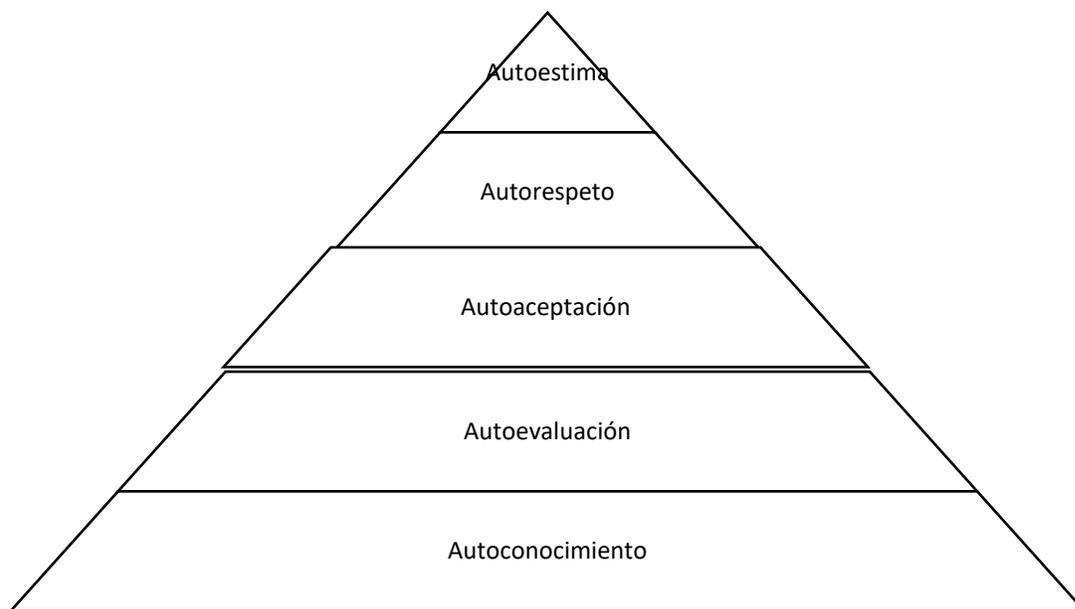
necesidad que tenemos todas las personas por sentirnos apreciados. Este autor, considera que la base que sostiene la autoestima es el autoconocimiento.

Dado que el autoconocimiento, es la capacidad que permite clarificar la propia manera de ser, pensar y sentir; posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, y acepta la posibilidad de un cambio o transformación, al permitir descubrir que se puede mejorar en la práctica profesional docente. De ahí, que este concepto sea una categoría de análisis para la investigación, en este primer instrumento.

“El autoconocimiento es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades, los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo se actúa y siente.” (Rodríguez,1998, p.8). La pirámide de la autoestima, de Maslow (1943), mantiene que el autoconocimiento esta debajo de cinco escaleras, que se sostienen en función de desarrollar óptimamente, el conocimiento sobre sí mismo.

Figura 8

Pirámide de la autoestima



Fuente: Adaptado de López y Recabarren, 2007, pp.3-6

6.2 FICHA REFLEXIVA 2. “APRENDER A SER... MAESTRO. EL CORAZÓN DE LA ENSEÑANZA”

6.2.1 Instrumento aplicado: Cuestionario

La Ficha Reflexiva 2, denominada “*Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza*”, es un cuestionario que consta de cinco oraciones de clasificación, donde se pide a los sujetos intervenidos, en este caso los profesores, catalogar opciones en un orden específico.

Las interrogaciones planteadas con este cuestionario admiten establecer la percepción que tienen los profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”, sobre los desafíos que enfrentan los maestros del siglo XXI. Nos referimos a los retos que el profesor, como profesional afronta en la educación y para lo cual debe estar preparado y motivado. De tal manera que, pueda responder a las necesidades individuales, grupales e institucionales de la comunidad educativa en la que trabaja.

6.2.2 Modelo de reflexión de tres preguntas o Modelo Reflectante

La ficha reflexiva 2, “*Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza*”, se diseñó contemplando el modelo de práctica reflexiva de Rolfe, Freshwater y Jasper (2001), denominado *Modelo de reflexión de tres preguntas*, también conocido como *Modelo reflectante*; diseñado para comenzar un aprendizaje reflexivo.

El aprendizaje reflexivo, de acuerdo con Schön (1991,) es más que una simple reflexión; es un proceso en el que se recuerdan eventos pasados para recapturar la experiencia, se examinan los sucesos para considerar por qué ocurrieron los resultados observados, y se evalúa la permanencia personal o las reacciones que se presentan para identificar cómo puede mejorar el sujeto en su práctica profesional a futuro.

El Modelo de reflexión de tres preguntas, utilizado en esta segunda ficha reflexiva, se basa en el Modelo de reflexión de Borton, propuesto en 1970. Siguiendo el Modelo de Borton (1970), el Modelo de reflexión de tres preguntas, publicado inicialmente en 2001, comienza el ciclo reflexivo haciendo las mismas tres preguntas: ¿Qué?, ¿Y qué? y ¿y ahora qué?

Sin embargo, los autores, Rolfe, Freshwater y Jasper (2001); introdujeron un nivel de descripción, análisis y acción en cada una de las preguntas para trabajar el aprendizaje reflexivo.

El proceso cíclico reflexivo del Modelo de tres preguntas se lleva a cabo a través de lo siguiente:

Figura 9

Modelo de tres preguntas



Fuente: Adaptado de Rolfe, Freshwater y Jasper (2001), en Cerecero (2016)

El Modelo reflexivo de tres preguntas, sugiere que las tres interrogaciones están relacionadas con diferentes procesos o etapas que se presentan durante el ciclo reflexivo. La primera etapa, descrita a través de la primera pregunta, es considerada como descriptiva, en ella se define el qué y el cómo sucedieron los acontecimientos que se desean reflexionar, en torno a el nivel de interés educativo. La segunda etapa de este modelo se relaciona directamente con la segunda pregunta y es definida como analítica, pues en ella se debe ampliar la información obtenida en un primer momento y debe completarse con la aplicación de teorías relacionadas

a la educación y el conocimiento; apoyando la transferencia de conocimiento teórico al mundo práctico. La etapa final, activada a través de la pregunta tres, está orientada a la acción, centrándose en un enfoque proactivo y definiendo la labor que se debe realizar a partir de la descripción y el análisis.

Aunque este Modelo de tres preguntas, se desarrolló inicialmente para su aplicación dentro de la enfermería, para aquellos que aprenden y también como practicantes de la salud; es un modelo que puede aplicarse fácilmente a otras áreas profesionales, por ejemplo, la educación, en la preparación permanente de profesores en servicio.

Este modelo reflexivo, es probablemente uno de los más simples, ya que se basa en tres preguntas solamente. Sin embargo, esto no significa que las reflexiones deban permanecer superficiales, sino que se espera despertar el hábito general de la reflexión al que hace referencia Dewey (1989).

Cabe señalar que la aplicación de este modelo reflexivo, en esta propuesta de intervención, incluyó en la ficha reflexiva 2, cinco oraciones de orden. Y, aunque estas no inician con la pregunta del modelo, están implícitas en la redacción y relacionadas con cada una de las etapas del ciclo reflexivo.

Por concerniente, la relación del modelo y la ficha reflexiva utilizada en este segundo momento de intervención con los profesores se establece de la siguiente manera:

Tabla 16

Fases del modelo de tres preguntas

Fase del Ciclo Reflexivo ***Pregunta del Modelo de Rolfe, Freshwater y Jasper (2001)*** ***Oración de la ficha reflexiva 2, “Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza”.***

<i>Descripción</i> ³⁹	¿Qué?	1. Ser maestro en el siglo XXI implica: 2. Un buen profesor debe:
----------------------------------	-------	--

³⁹ Discurso oral o escrito en el que se explica cómo es una cosa, una persona o un lugar para ofrecer una imagen o una idea completa de ellos.

<i>Análisis</i> ⁴⁰	¿Y qué?	3. La evolución de la figura docente ha seguido un camino de:
<i>Acción</i> ⁴¹	¿Ahora qué?	4. La formación de los docentes en servicio debe transcurrir de: 5. Enlista el orden de las competencias docentes de acuerdo con tu interés o la aplicabilidad en tu práctica.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Los primeros dos enunciados de la ficha reflexiva 2 atienden al ¿Qué?, es decir se realiza una descripción de las competencias reconocidas por los docentes para el siglo XXI; la oración tres responde al ¿Y qué? del modelo presentado, donde es posible visualizar la formación y la evolución de los profesores de acuerdo al imaginario de los sujetos intervenidos; y las dos últimas oraciones, completan el modelo reflexivo con el ¿Ahora qué?, en el que se hace una selección de las principales competencias que son necesarias para llevar a cabo la labor docente.

6.2.3 Categoría de análisis para el pensamiento reflexivo

La formación del pensamiento reflexivo implica, en primer lugar, reconocer ¿qué deben reflexionar los profesores y cualquier profesional que desee activar una práctica reflexiva? y ¿Cómo se debe iniciar un proceso reflexivo con fines a mejorar la práctica profesional?

La improvisación y la espontaneidad del pensamiento no resultan suficientes. Parece, por el contrario, más productivo seleccionar, en el flujo de eventos, algún episodio que sea particularmente significativo y sobre el cual se puede activar oportunamente un análisis para reconocer elementos fácticos y emocionales.

⁴⁰ Examen detallado de una cosa para conocer sus características o cualidades, o su estado, y extraer conclusiones, que se realiza separando o considerando por separado las partes que la constituyen.

⁴¹ Hecho, acto u operación que implica actividad, movimiento o cambio y normalmente un agente que actúa voluntariamente, en oposición a quietud o acción no física.

La sucesión de ideas que realizan los profesores, con las evidentes preocupaciones diarias sobre su práctica y el aprendizaje de los alumnos, representa el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo.

Según Dewey (1989):

Solo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo. Y por <<fuerza intelectual>> debe entenderse la capacidad de conseguir que una idea sea digna de creer en ella, de hacerla digna de *confianza*. (Dewey, 1989, p. 27)

El pensamiento ordenado es la mayor preocupación en esta ficha reflexiva 2, “*Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza*”. Bajo el enfoque de metodología cualitativa, que valora la interpretación por parte del investigador, se examina utilizar un sistema de categorías para analizar los resultados, o al menos, elaborar una serie de elementos de análisis, los cuales están relacionados con los objetivos propuestos en el capítulo cinco de esta investigación:

Tabla 17

Categoría de análisis

Análisis de los resultados de la Ficha Reflexiva 2

<i>Categoría para el pensamiento reflexivo</i>	Orden
--	-------

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Una categoría descriptiva, implica “clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco el contenido o idea central de cada unidad temática”. (Matus y Molina, 2006 p. 48).

En el caso de esta ficha reflexiva 2, “*Aprender a ser... docente. El corazón de la enseñanza*”, la categoría de análisis que permite un pensamiento reflexivo secuencial es el *Orden*.⁴²

⁴² Colocación de las cosas en el lugar que corresponde. Concierto, buena disposición de las cosas entre sí. Regla o modo que se observa para hacer las cosas. Serie o sucesión de las

El orden implica, por una parte, cierta pluralidad, para que así sea posible que varios elementos estén ordenados; estos varios pueden ser sujetos, acciones, sucesos, etc. Para la mayoría de las personas:

(...) la fuente primaria del desarrollo de hábitos mentales de ordenamiento es indirecta, no directa. La organización intelectual surge, y se desarrolla por un tiempo, como acompañamiento de la organización imprescindible para lograr un fin, no como resultado de una apelación directa de la capacidad de pensar. La necesidad de pensar para conseguir algo que trascienda o el pensamiento es más poderosa que la de pensar por el puro hecho de pensar. Todo el mundo, al comienzo, y la mayoría probablemente durante toda su vida, llega a conseguir una cierta ordenación mental a través de la ordenación de la acción. (Dewey, 1989, p. 27)

Desde esta categoría, durante la implementación de la ficha reflexiva, se buscó que los profesores realizaran observaciones, relacionadas con la eficiencia y la eficacia de su actividad profesional; como profesor. Y, con la información obtenida, puedan clasificar sus ideas con el fin de utilizarlas para su propia reflexión. Las deducciones obtenidas, derivadas de distintas actividades relacionadas con la profesión docente, se ven constantemente comprobadas con la propia experiencia del profesor.

6.2.4 Descripción de los resultados

Los resultados obtenidos con la ficha reflexiva 2, “*Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza*” (ANEXO 13), prueban las circunstancias que aplican los profesores para la construcción de una práctica reflexiva. De acuerdo con Dewey (1989), con la selección de respuestas, se da el ordenamiento y la evidente adaptación. Es decir, los adultos, aplican casi de inmediato, la construcción del pensamiento reflexivo, con la elección de un orden para describir su respuesta:

Estas operaciones exigen juicios. Las condiciones favorables operan inconscientemente la construcción de una actitud proclive a las operaciones reflexivas. Sin embargo, entre el individuo aún inmaduro y el adulto hay profundas diferencias respecto del carácter organizado de sus actividades, diferencias que deben tenerse en cuenta en toda utilización educativa de las actividades. Son: 1) el logro externo que deriva de la actividad es una necesidad más urgente en el adulto y, por lo tanto, un medio más eficaz de

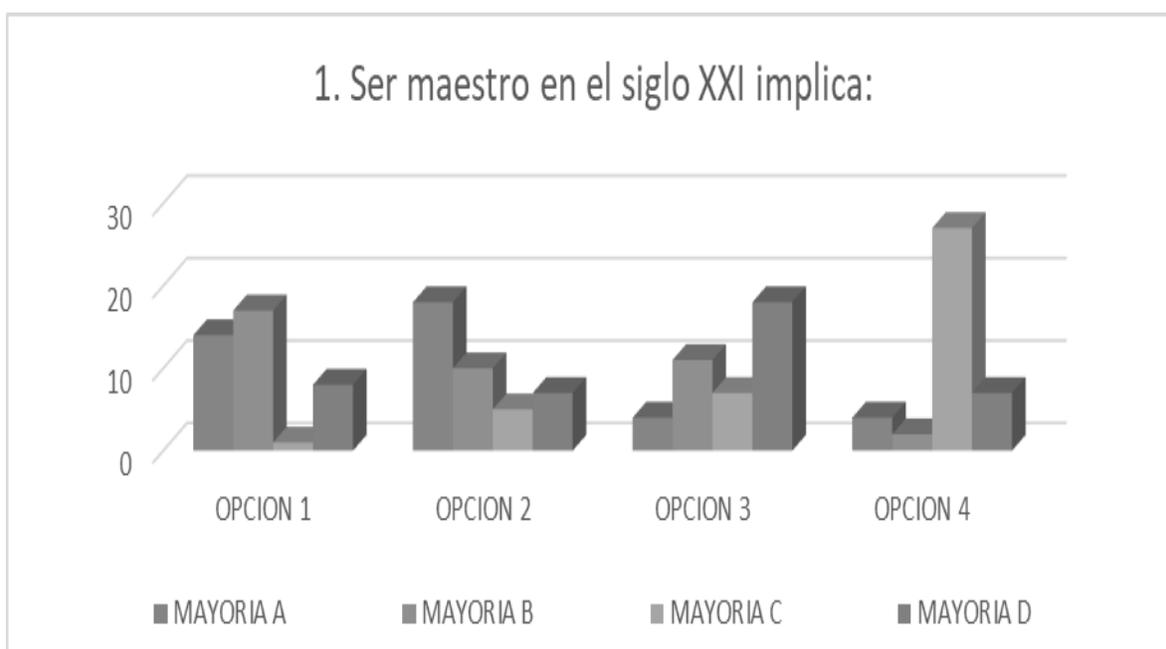
cosas. Ámbito de materias o actividades en el que se enmarca alguien o algo. (Real Academia Española, 2021)

educar la mente que en el caso del niño; 2) los fines de la actividad adulta, están más especializados que los de la actividad infantil. (Dewey, 1989, p.28)

De esta manera, los profesores seleccionan los modos ordenados para puntualizar las respuestas. Según Miles y Huberman (1984) las formas de representar los datos pueden ser por medio de graficas *descriptivas* o *explicativas*. De tal forma que, es preciso mencionar que las que se presentan a continuación atienden a las segundas, ya que además de expresar gráficamente los fenómenos, las gráficas explicativas sirven para explicar y describir lo que ocurre con nuestra problemática:

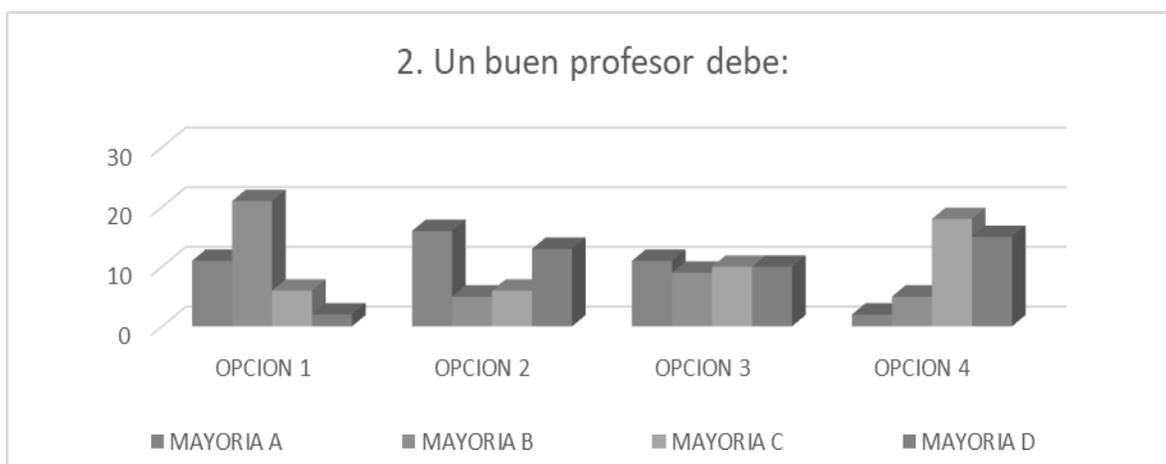
Tabla 18

Pregunta uno, ser maestro



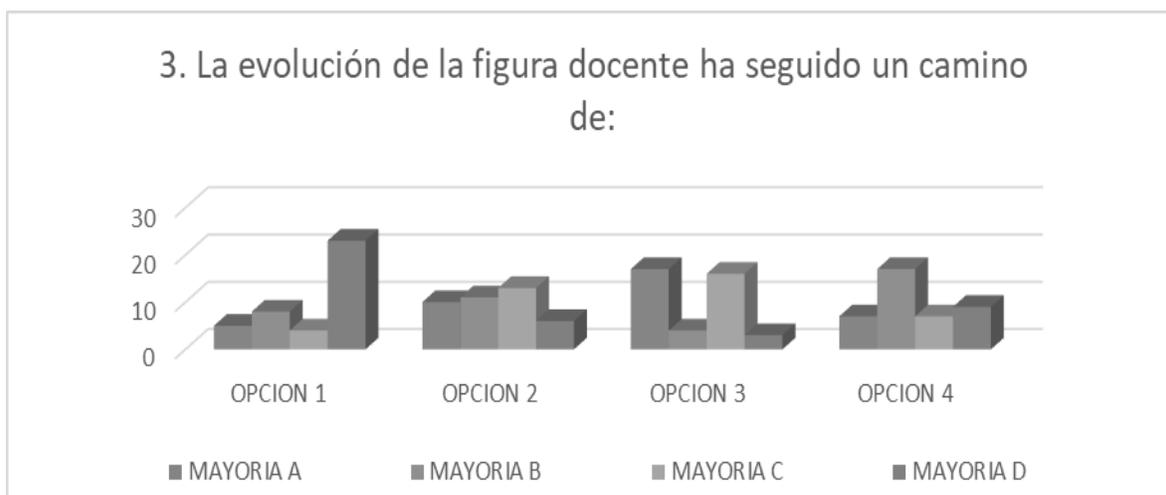
Fuente: Elaboración propia, 2021

En la primera pregunta, acerca de, ser maestro en el siglo XXI implica (...). Los profesores colocaron, para empezar, llevar una agenda prioritaria, después visualizar escenarios inmediatos, en tercer lugar, involucrar grandes responsabilidades; y, por último, se requiere atender retos y desafíos actuales en la educación.

Tabla 19*Pregunta dos, un buen profesor*

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En la pregunta dos, se cuestiona a los profesores investigados sobre las características que un buen profesor debe poseer. El orden de las respuestas atendió a que un docente debe, primero, desarrollar su formación permanente; posteriormente, investigar como un estilo de vida; después, formarse en una cultura de innovación; y, finalmente, incorporar las nuevas tecnologías en su actividad práctica.

Tabla 20*Pregunta tres, la evolución del profesor*

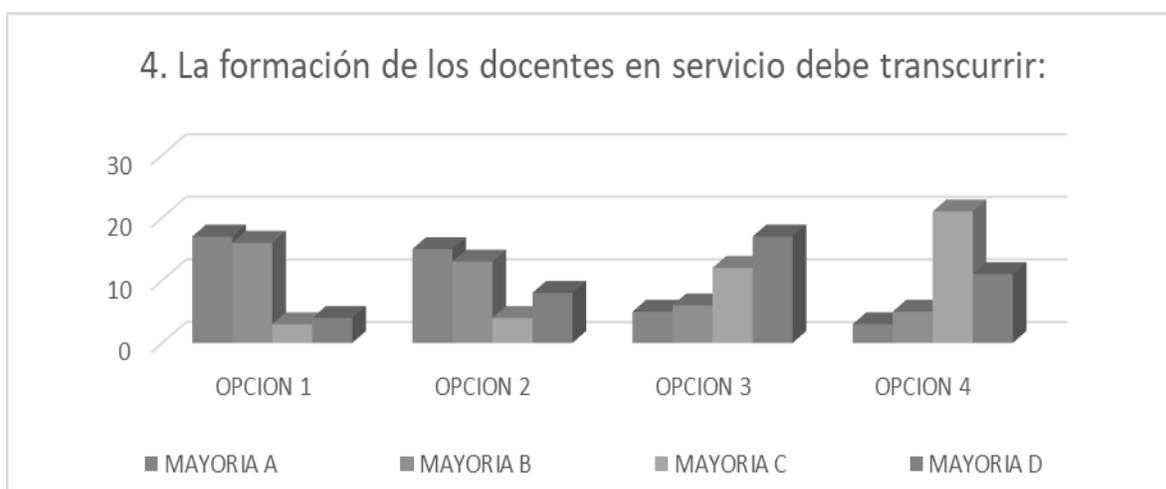
Fuente: Elaboración propia, 2021.

La pregunta tres, trae inmersa la posible transformación a la que hacen referencia las competencias del siglo XXI; porque, infiere como necesaria la innovación del rol del educador, de un transmisor de conocimiento a un participante activo del aprendizaje, en el que no sólo se espera que ayude a los estudiantes a ganar conocimientos y desarrollar habilidades, sino, que sea consciente de su papel para la transformación social.

De tal forma que, la evolución de la figura docente, de acuerdo a las respuestas presentadas, recorre el siguiente camino: en primer lugar, consideran que el profesor se especializa en un área o campo disciplinar, para llegar al profesor de proyectos formativos interdisciplinarios; después, el profesor de un área o campo disciplinar que cambia al profesor de un proyecto formativo interdisciplinar; en tercer lugar, está el profesor enseñante que avanza hacia el profesor especialista en ambientes y apoyos de aprendizaje. Por último, el profesor actual es el que dirige las actividades de aula al profesor de centro.

Tabla 21

Pregunta cuatro, la formación del profesor



Fuente: Elaboración propia, 2021.

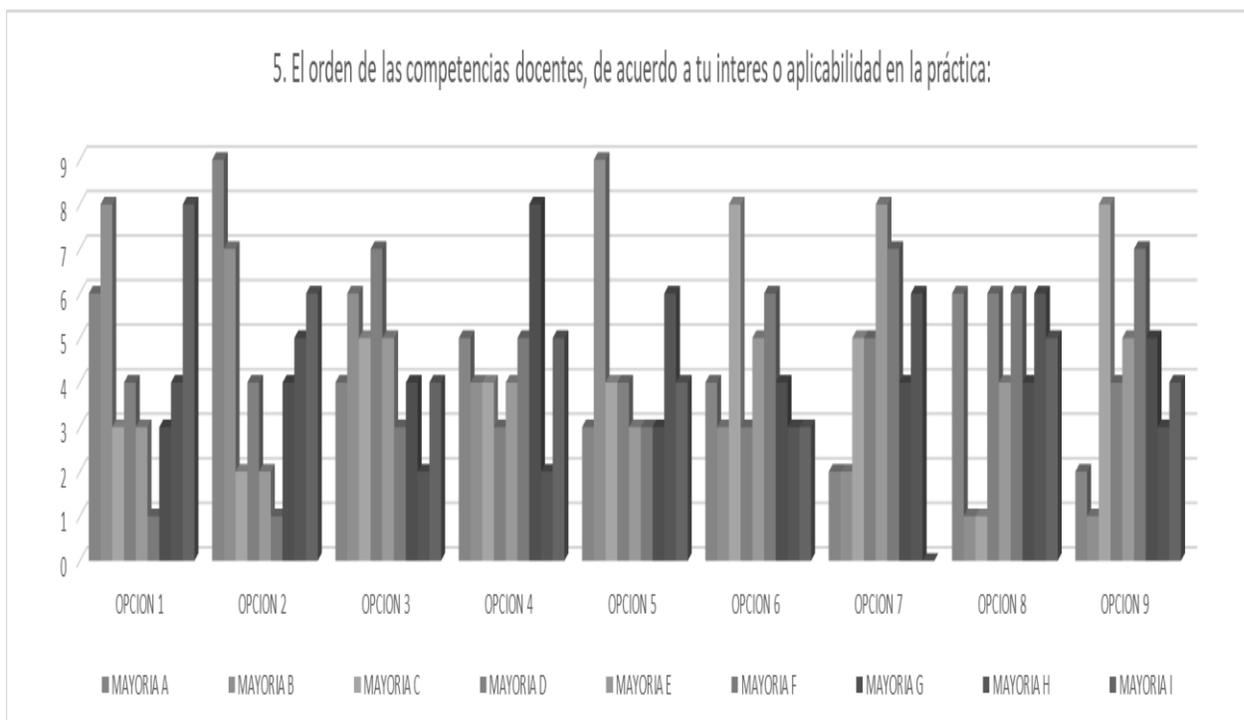
La cuarta pregunta, trata de evocar el significado de cómo debe transcurrir la formación de los docentes en servicio.

Para dar respuesta a este cuestionamiento, los profesores investigados respondieron que; en primer lugar, se debe transcurrir de la asimilación a la acomodación, como mapa formativo; posteriormente, de la mediación a la investigación educativa; continuando con, la formación

permanente a la renovación pedagógica; y, finalmente, de la vocación y movilización afectiva a las competencias profesionales.

Tabla 22

Pregunta cinco, las competencias de los profesores



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Por último; la oración cinco, identifica el interés y aplicabilidad de las competencias docentes de acuerdo con la práctica de los maestros investigados, siendo las principales: organizar la formación continua, la innovación pedagógica, el uso de las TIC'S, la investigación educativa, la responsabilidad social, la creación de materiales didácticos, el liderazgo transformacional, el comportamiento ético y moral, trabajar con autoeficacia, y, finalmente, la resiliencia y el bienestar emocional.

6.2.5 Análisis interpretativo de los resultados

Tabla 23

Correspondencia de las preguntas y respuestas

No. de pregunta	Palabras claves	Respuesta con mayor coincidencia
1. <i>Ser maestro en el siglo XXI implica (...).</i>	Características del docente del siglo XXI	Llevar una agenda prioritaria
2. <i>Un buen profesor debe:</i>	Perfil docente	Desarrollar la formación permanente
3. <i>La evolución de la figura docente ha seguido un camino de:</i>	Antecedentes históricos	Transmisor del conocimiento a un participante activo del aprendizaje
4. <i>La formación de los docentes en servicio debe transcurrir de:</i>	Formación docente	Asimilación a la acomodación
5. <i>Las competencias docentes de acuerdo con tu interés o la aplicabilidad en tu práctica.</i>	Desarrollo de competencias	Formación continua

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Para interpretar el instrumento dos, la ficha reflexiva “*Aprender a ser... maestro. El corazón de la enseñanza*”, se llevó a cabo un acercamiento al texto; a partir de la lectura de los resultados y la descripción de estos. Teniendo en cuenta en todo momento el *orden* de las respuestas obtenidas por los maestros, prevaleciendo en cada pregunta, la respuesta con mayor coincidencia, ya que estas representan la generalidad del pensamiento de los profesores de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”. Encontrando elementos

fundamentales con los cuales se trabajará este apartado, en torno a la esencia del profesor y las implicaciones del docente del siglo XXI.

“En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la intervención cotidiana de la vida en sociedad.”
(Rodríguez, 2005, p.40)

Para hacer una primera precisión, es necesario comprender al sujeto docente. Al hablar de sujeto, como categoría filosófica se está haciendo referencia, en el sentido ontológico, a un ser real que actúa y que se encuentra en relación con un objeto de estudio, que en este caso es el conocimiento; relación que genera en el sujeto un proceso de autoconciencia y que le da la posibilidad de pensarse, cuestionarse y entenderse como parte actuante en la construcción del conocimiento mediante un proceso metacognitivo.

El profesor, es una persona que permanentemente confluye entre diferentes dimensiones; como todo ser humano es un ser inacabado, con cualidades, debilidades, motivos, aspiraciones, ideales, fracasos, etc. Además, comparte una práctica esencialmente humana y compleja; donde la convivencia y las relaciones interpersonales son la base de aprendizajes sociales. “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los maestros, las autoridades escolares, la comunidad...” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.22)

Con todo esto, no debemos olvidar que la práctica del profesor se lleva a cabo en un momento histórico, social, político y económico mundial; en un contexto nacional particular, y en una comunidad escolar específica, donde se crean altas expectativas sobre la profesión docente. El maestro, diseña perspectivas sobre sí mismo como profesional y la sociedad demandan prospectivamente acciones sobre su labor.

Así mismo, la tarea del profesor se circunscribe a un sistema educativo, donde se sobrestiman los procedimientos administrativos, surgen condiciones institucionales y relaciones laborales de todo tipo. De modo, que el profesor enfrenta la difícil tarea de acercar el conocimiento a los estudiantes, organizar el trabajo, afrontar problemas de enseñanza y aprendizaje, entre muchos otros. Simultáneamente a estos aspectos, el proceso educativo nunca es neutro, siempre está orientado a la consecución de valores.

Debido a que la profesión docente como se mencionó implica incluir diversos elementos y hacerlos confluír para dotar a los estudiantes de habilidades que les permita la construcción de saberes en un alto grado de independencia cognoscitiva. los profesores, en una gran mayoría, durante el análisis de su práctica con esta ficha reflexiva 2, consideraron con la pregunta uno, *ser maestro en el siglo XXI implica (...)* que se debe *Llevar una agenda prioritaria*. Pues como sabemos, la tarea del docente implica enfrentar múltiples desafíos y dificultades, que requiere de sumar esfuerzos con todos los actores educativos involucrados, y esto, sólo es posible, en medida en que se organicen las prioridades que se deben atender.

Por otro lado, la profesión docente, es una actividad que debe permanecer en constante adaptación a un contexto globalizador, el papel del docente transita entre el ser un facilitador del conocimiento y un acompañante para el aprendizaje. Sin olvidar que el desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología en las últimas décadas ha revolucionado los sistemas educacionales, dando al docente nuevos retos para su desempeño. Por lo tanto, desde este planteamiento, los profesores de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez” consideran, con la pregunta dos que para ser *Un buen profesor se debe (...)* *desarrollar la formación permanente*.

“La inmersión en la actualización, la formación continua y la profesionalización de los docentes redundará no sólo en que México tenga mejores profesionales de la educación, sino en que se logren o no los fines de la educación” (SEP, 2017, p.45). Por lo que, en esta investigación, hablar de formación docente trae inmerso como condición para su desarrollo una práctica reflexiva, que se lleve a cabo de manera habitual, sistemática, ordenada y común en las actividades.

La formación permanente del docente, además, conlleva a pensar en una formación, donde la práctica educativa atienda los desafíos actuales como una filosofía educativa inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción.

Ya que, hasta unas décadas, “La plataforma global de conocimiento y las bases del conocimiento disciplinario eran relativamente reducidas y estables, lo que facilitaba la labor en la escuela”. (Brunner, 2000, p.62). Pero hoy en día, los profesores, específicamente de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”, reconocen, por medio de la pregunta tres, que

la evolución de la figura docente debe seguir un camino de (...) Transmisor del conocimiento, a un participante activo del aprendizaje.

Y cuando hablamos de un participante activo del aprendizaje, nos referimos a una labor educativa emancipadora, con iniciativa, creatividad y desarrollo de diversos proyectos. Esta situación implica para el profesor, primeramente, el tener que encontrarse consigo mismo, y la necesidad de poseer herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer a profundidad su propia capacidad de aprendizaje.

Tal y cómo lo explica Piaget (1958), referido por Coll (1996), el aprendizaje, es dado por el manejo de estructuras mentales cualitativamente que se dan en distintas etapas: la primera, la más amplia, corresponde al propio desarrollo cognitivo, como un proceso adaptativo de asimilación y acomodación, el cual incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. La segunda forma de desarrollo cognitivo se limita a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas. Y es así como lo explican los profesores de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”, al establecer en la pregunta cuatro, que *La formación de los docentes en servicio debe transcurrir de la asimilación a la acomodación.*

6.3 FICHA REFLEXIVA 3 MI ENSEÑANZA REFLEXIVA

6.3.1 Instrumento aplicado: Preguntas de ranking

La ficha 3, “Mi enseñanza reflexiva” es un cuestionario que consta de seis preguntas de *ranking*⁴³, también conocidas como preguntas de orden y clasificación, donde se pide a los profesores encuestados que comparen una lista de elementos entre sí y los ordenen según sus preferencias. Generalmente, este tipo de preguntas es muy utilizado para comprender el orden de importancia de los elementos entre varias opciones.

Las preguntas de ranking proporcionan en gran medida la importancia o la preferencia que los encuestados dan a las respuestas propuestas. Así, cuando el profesor toma la decisión de seleccionar el orden, su respuesta está influenciada por muchos factores, tanto personales, interpersonales, sociales, institucionales, etc. Y cada uno de estos elementos, tiene diferentes prioridades en el proceso de toma de decisiones en el profesor.

En consecuencia, el profesor, a través de este instrumento reconoce los elementos para autogestionar su propio aprendizaje y para ello, la formulación de las preguntas atiende el orden de un ciclo de enseñanza reflexiva.

La enseñanza reflexiva de acuerdo con Díaz Barriga (2002), busca el desarrollo pleno de las capacidades de la persona que permiten un análisis crítico, desarrolla competencias individuales y sociales; y, favorece procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana.

Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión. Quiero dejar muy clara esta cuestión: cuando utilizo la expresión enseñanza reflexiva, (...) Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes. (Liston y Zeichner, 1993, p. 4)

⁴³ Clasificación de mayor a menor, útil para establecer criterios de valoración. RAE (2021)

Esta ficha reflexiva tres, en particular, por ser la última intervención propuesta para esta investigación, buscó consolidar la construcción de un aprendizaje significativo en los profesores utilizando un ciclo de enseñanza reflexiva.

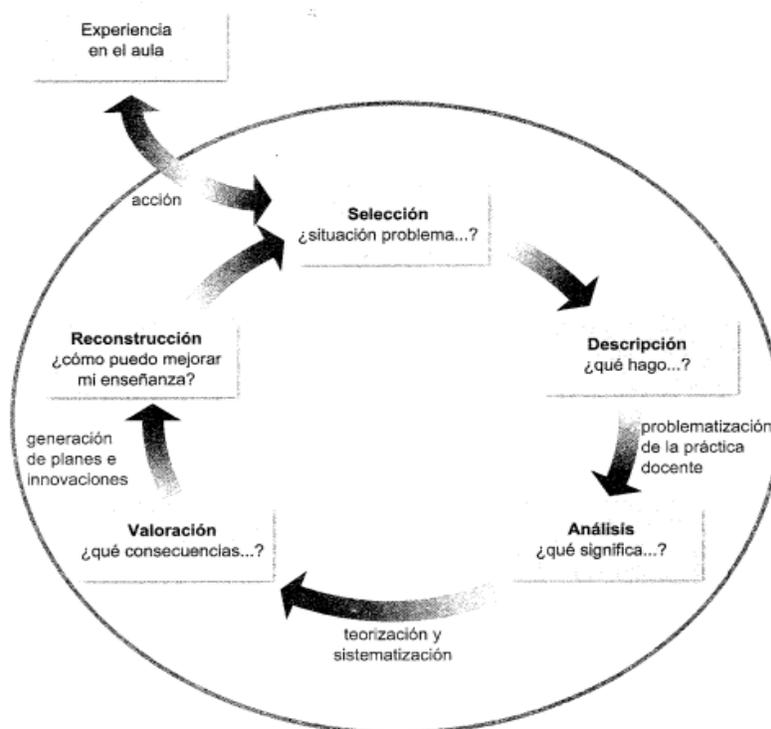
La enseñanza reflexiva (...) apuesta por una comunicación didáctica en el aula que favorece el dominio de estrategias de aprendizaje conducentes a influir en los procesos cognitivos de los profesores y de los alumnos mediante una comunicación bidireccional y dinámica, en dónde exista una relación armónica entre los siguientes elementos: educador-contenido-estrategias-educando. (Galbán, 2016, p.33)

6.3.2 Modelo: Ciclo de enseñanza reflexiva

Cada ficha reflexiva ha tenido un sustento teórico distinto, basado en la práctica reflexiva. Atendiendo fijamente los objetivos previstos en esta investigación; el modelo que da soporte a este tercer instrumento llamado “Mi enseñanza reflexiva”, emplea la propuesta que integra las fases y formas de acción que proponen Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), y Reed y Bergemann (2001), mencionadas por Frida Díaz Barriga (2006), en su libro *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, denominado *Ciclo de enseñanza reflexiva*.

La enseñanza reflexiva es una forma de enseñar por indagación (*Inquiry*⁴⁴ en inglés) en el que, como tal, los aprendices deben construir el nuevo conocimiento, pero en el que toda la información necesaria para tal desarrollo les es conocida o dada. La dinámica del ciclo de enseñanza reflexiva, de este modelo, se distribuye en cinco fases: selección, descripción, análisis, valoración y reconstrucción.

⁴⁴ Inquiry: Consulta, Investigación, Pregunta.

Figura 10*Ciclo de enseñanza reflexiva*

Fuente: Díaz, 2006, p.11

Cada una de las fases de este modelo de enseñanza reflexiva, se enfocan en esclarecer situaciones consideradas “problema”. El recorrido del proceso busca que al final del ciclo, el docente sea capaz de plantear respuestas innovadoras y pertinentes para atenderlos.

Vale la pena hacer notar que el punto de partida de este ciclo reflexivo es la observación de lo que ocurre en el aula y la comunidad educativa, y se complementa al transcurrir en cada una de sus fases.

La primera fase es la selección, en ella, los profesores reflexionan sobre lo que sucede en su espacio de aula e indagan para identificar las situaciones consideradas como problema para buscar atenderlas. Después, está la fase de la descripción, aquí los profesores son capaces de referirse a su práctica, de describirla y de volverla accesible a interpretación, para revelar su significado y la estrecha relación de su práctica con la situación problema de interés. En un tercer momento y siguiendo el ciclo de enseñanza reflexiva está el análisis, en esta fase el

profesor se enfrenta a los porqués y cómo de su práctica como enseñante. En este punto develan sus propios principios pedagógicos, sus teorías subjetivas o implícitas de la enseñanza, sus creencias de sentido común e incluso sus valores y sentimientos.

Siguiendo la cuarta fase de valoración, los profesores intentan explicar, constatar y confrontar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio. Finalmente, la quinta etapa llamada, reconstrucción, con la cual culmina el ciclo reflexivo, se centra en la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza. La reconstrucción implica una reestructuración y transformación de la enseñanza.

El modelo de ciclo de enseñanza reflexiva invita a los profesores a llevar a cabo una reflexión continua sobre la práctica o la experiencia en condiciones reales, una actividad constructiva en torno a la o las problemáticas del aula y una actuación, orientada a trascender dicha práctica docente mediante su reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones.

La propuesta de Díaz (2006), con el ciclo de enseñanza reflexiva implica también, el hablar del conocimiento situado, generado en un determinado contexto.

Los conocimientos situados son encarnaciones (y visiones) en las que la posición desde la cual se “mira” define las posibilidades de lectura y acción. Es decir, permite posicionamientos en que sólo algunas verdades son posibles. Gracias a esta posición se pueden establecer conexiones parciales con otros agentes para construir conocimiento. Conexiones porque hay lenguajes y experiencias compartidas y parciales porque todas las posiciones difieren entre sí y no se conectan a partir de su identidad sino de la tensión entre semejanza y diferencia entre ellas. (Montenegro y Pujol, 2017, p. 303.

6.3.3 Categoría de análisis: el juicio

En la investigación cualitativa, para llevar a cabo el análisis de los resultados se habla de las categorías con las que se describen los valores, costumbres, lenguajes, sistemas simbólicos, actitudes y comportamientos reales de las personas con el fin de examinar y comprender los datos que se presentan. En la opinión de Mc Millán y Schumacher, (2007), los estilos de análisis dependen de los investigadores y “van desde los estructurados hasta los surgidos a partir de intuiciones (...) La mayor parte de los investigadores emplean un estilo interpretativo/subjetivo antes que un estilo técnico/objetivo” (Mc Millán y Schumacher, 2007, p.478)

En un nivel epistémico de esta investigación, se reconoce que para evaluar la práctica reflexiva y medir su eficiencia es necesario establecer reflexiones que tengan conexión a solucionar los problemas, esto desde una interpretación del investigador sobre la realidad encontrada donde se emiten juicios.

“Una categoría es un concepto abstracto que representa el significado de temas similares”. (Mc Millán y Schumacher, 2007, p.492) Por lo tanto, es imprescindible distinguir, que para darle un nombre descriptivo a la categoría de este instrumento se le denominará juicio. *Juzgar* implica, seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal como se presentan, decidir si los hechos supuestos son reales y si la idea utilizada es una idea sólida o una mera fantasía.

Según Dewey (1989), hay dos unidades del juicio en la actividad reflexiva y estas son: *el análisis y la síntesis*. Para efectos de este trabajo, será referido el juicio como categoría; y, el análisis y la síntesis, como subcategorías, brindando así una relación completa con el modelo del cual se desprende este tercer instrumento.

El juicio es un pensamiento que se expresa de manera cotidiana, al expresar leyes, principios, axiomas, postulados y teoremas. Para emitir un juicio se requiere de un proceso reflexivo que implica realizar inferencias, análisis lógico y conceptual, por lo tanto, el juicio es diferente a una opinión.

Por otro lado, el análisis, tiene que ver con hacer un examen detallado que te permita llegar a una conclusión, es importante indicar que Dewey (1989) y Schön (1987) parecen coincidir en que la reflexión es una forma de pensamiento deliberado y consciente la cual involucra un cuidadoso análisis de presupuestos, ideas y conocimientos.

Finalmente, así como se concibe el análisis como una desarticulación, hablar de síntesis, implica reunir o unificar distintos elementos, como un ensamblaje de rompecabezas.

Tabla 24

Aprendizaje reflexivo

Análisis de los resultados de la Ficha Reflexiva

Categoría para el aprendizaje reflexivo

Subcategorías de análisis: Funciones del juicio

Juicio

Análisis

Síntesis

Fuente: Elaboración propia, 2021.

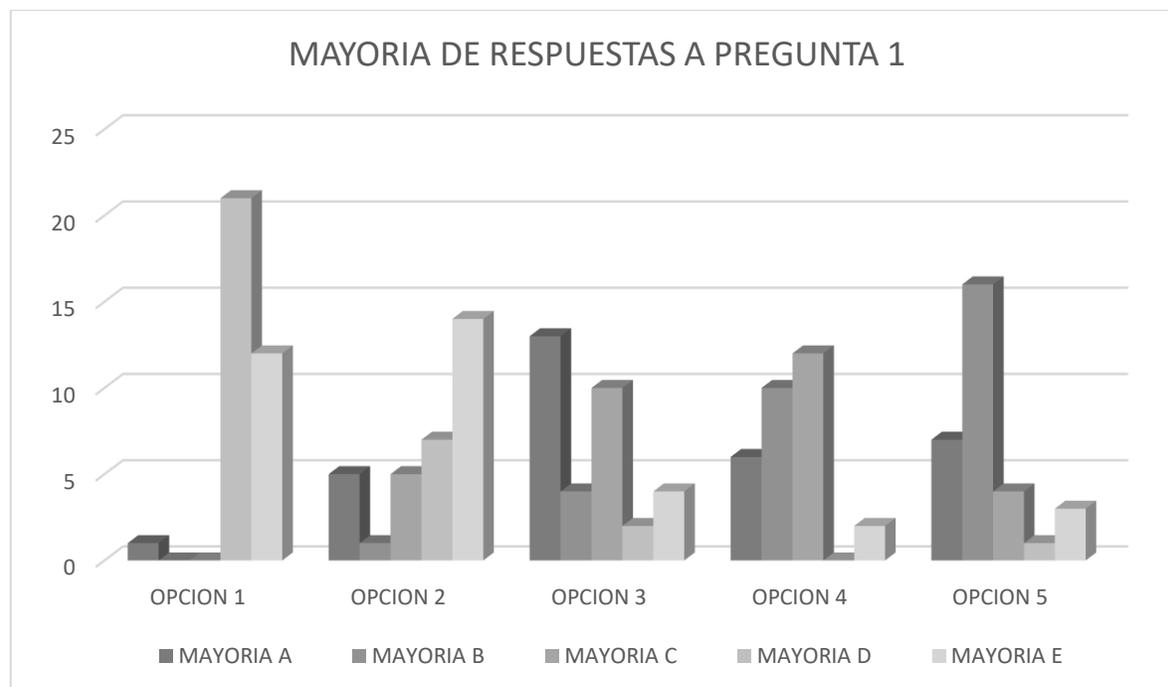
La interpretación y comprensión de los diversos fenómenos de la naturaleza requieren de una forma de pensamiento distinto. Tal como expresa Morin (1990), las habilidades de análisis del pensamiento son las cualidades disponibles para la realización de una acción, que generan la comprensión de los procesos.

6.3.4 Descripción de los resultados

Las respuestas de los profesores (**ANEXO 14**), permitieron extraer conclusiones valorativas y evaluativas respecto a su práctica, con el modelo de enseñanza reflexiva.

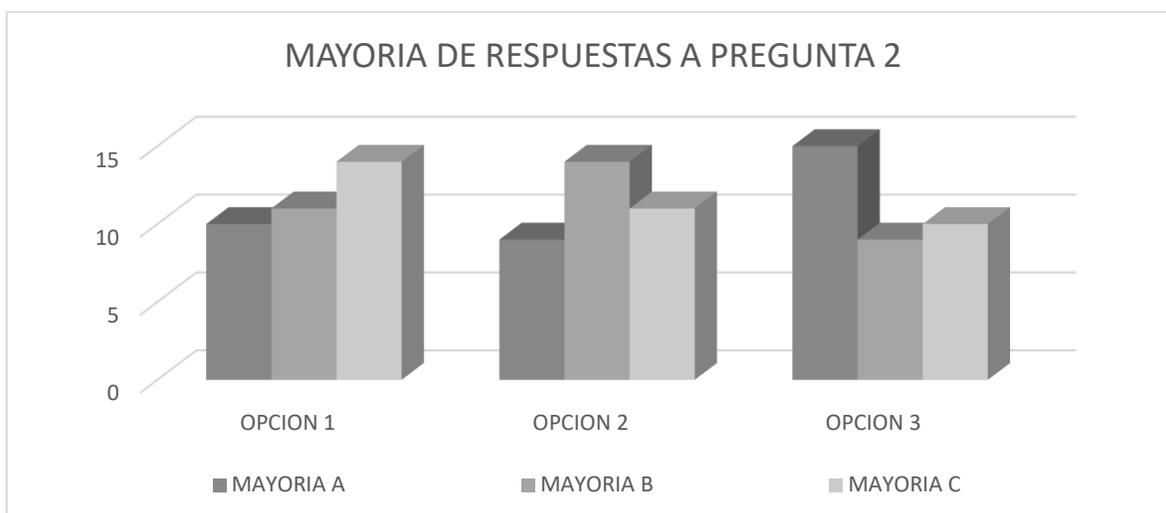
Es importante mencionar que, en este último instrumento, sólo participaron el 78% de la población inicial, lo que equivale a treinta y cinco profesores. La relación con la disminución de contribución de las respuestas en los sujetos intervenidos tiene que ver directamente con la organización de la escuela respecto a las actividades escolares por el cierre del ciclo escolar 2020-2021. “La lógica del tamaño de la muestra está relacionada con el propósito del estudio del problema (...) La comprensión generada a partir de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de la información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra”. (Mc Millán y Schumacher, 2007, p.410)

Con respecto al cuestionario, la pregunta uno de esta ficha reflexiva, contaba con el orden en cinco pasos para resolver un problema educativo, de manera que los profesores indicaron que primero se debe situar el problema, posteriormente demostrarlo, planear posibles soluciones, situarlo en el contexto determinado y finalmente explicarlo.

Tabla 25*Como resuelven problemas los profesores*

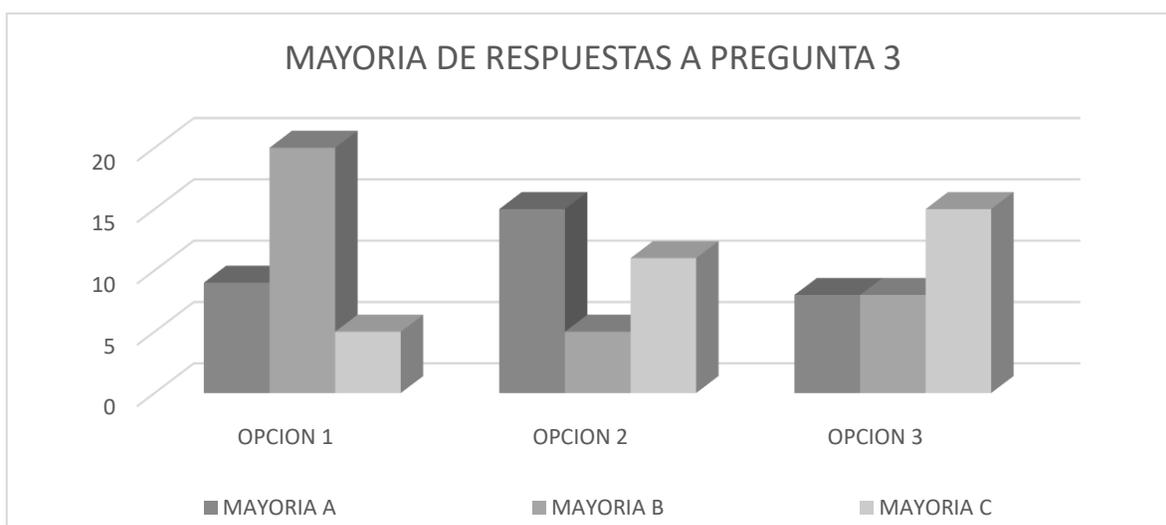
Fuente: Elaboración propia, 2021.

En la pregunta dos, de acuerdo con el ciclo de enseñanza reflexiva, los profesores deben llevar a cabo la descripción, por lo que se les preguntó sobre lo que hacen para atender una situación conflictiva en el aula. Las respuestas plasmadas se inclinaron por intercambiar experiencias con otros profesionales, hacer la revisión de los objetivos y finalmente, utilizar la teoría y ejemplificar el problema.

Tabla 26*Atención de una situación conflictiva*

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En el caso de la pregunta tres, los profesores debían recordar una situación conflictiva en el aula y definir los pasos para dar atención al mismo. Desde las respuestas obtenidas encontramos que lo primero que realizan los docentes es un plan de acción, contextualizan para explicar y representan el problema.

Tabla 27*Pasos para atender un problema*

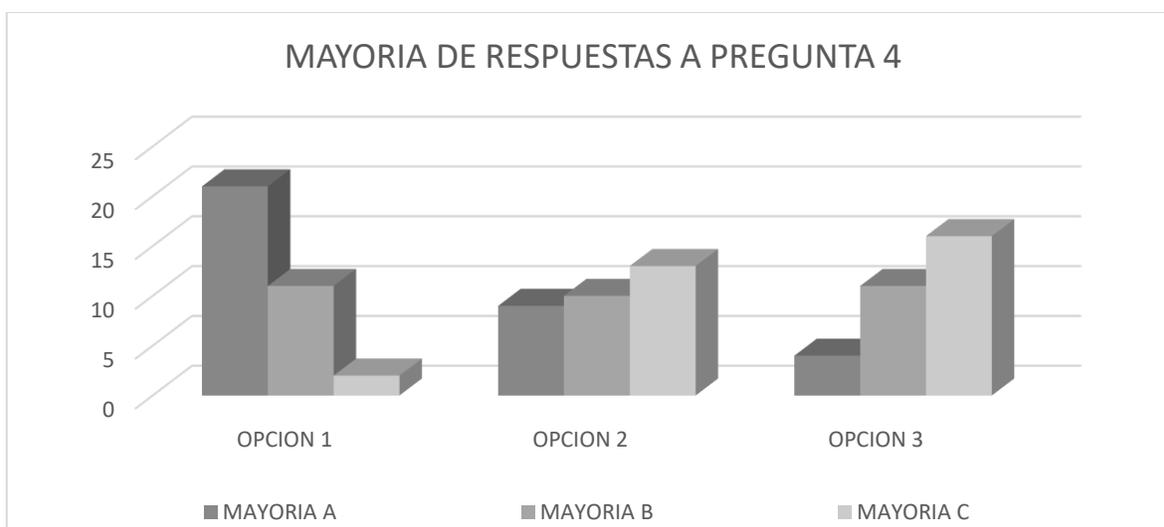
Fuente: Elaboración propia, 2021.

Por otro lado, en la pregunta cuatro, los profesores debían interpretar los sucesos más importantes y autoevaluar la efectividad de su actuación docente, sin olvidar las facilidades y restricciones del contexto ni los resultados logrados con sus alumnos.

Esta pregunta constituyó un buen momento para valorar críticamente las propias metas, valores y filosofía educativa que se plantean como institución educativa, por lo que los docentes definieron las principales acciones que llevan a cabo en el aula, presentadas en orden prioritario como: impulsar la creatividad, el asombro y la curiosidad en mis alumnos; estimular el proyecto y el trabajo en eficacia con mis estudiantes; y, por último, generar responsabilidad, disciplina y organización.

Tabla 28

Autovaloración de las actividades de la práctica educativa



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Para comprender mejor la pregunta cinco, se expresa la fase final del ciclo de enseñanza reflexiva, antes de empezar nuevamente con una espiral reflexiva. Esta etapa consiste en preguntarse ¿en qué se puede mejorar sobre la práctica docente?, aunque en cierta forma, este cuestionamiento está presente a lo largo de las demás fases, en esta última se brinda puntual atención en focalizar cómo hacer las cosas de manera diferente.

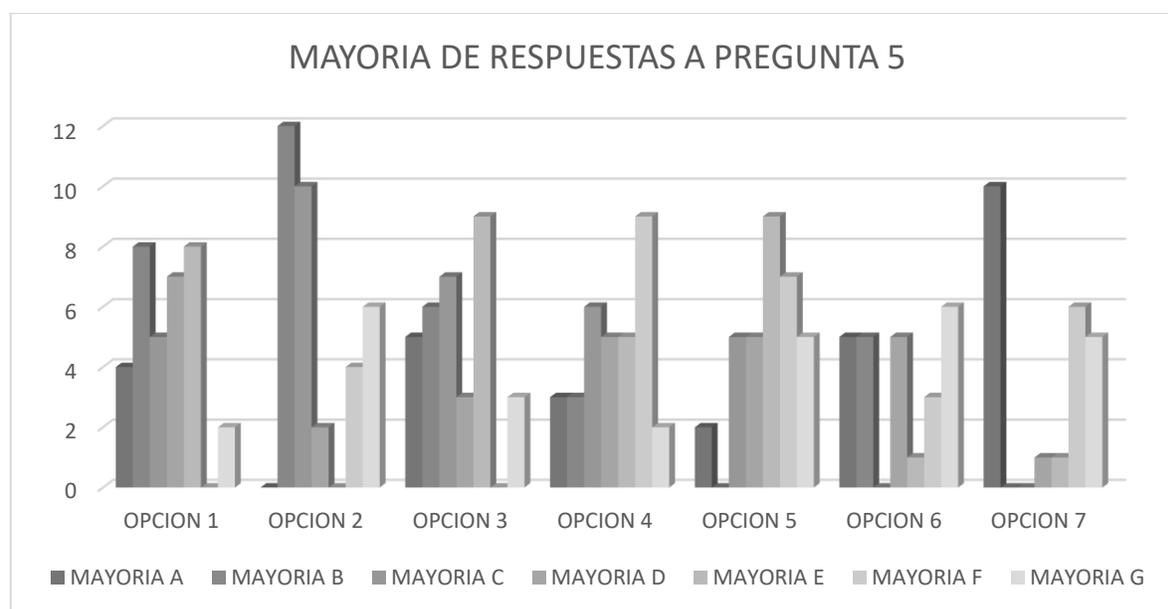
La reconstrucción, como última fase de este modelo de enseñanza reflexiva, puede centrarse tanto en las acciones como en los argumentos que las justifican, es decir, puede reconstruirse

tanto el pensamiento como la práctica de los profesores, el ver y el hacer. Por lo que es importante, que a partir de esta fase los profesores se fijen nuevas metas en su enseñanza y puedan desarrollar nuevas estrategias situadas en su contexto, y fundamentadas en la información y evidencia recuperada en su propia aula.

De forma tal, que en la pregunta cinco, los profesores enlistaron las acciones que les permiten enseñar de manera diferente, en primer lugar, colocaron el *uso del saber*, en una segunda acción, trabajar de *manera interdisciplinaria*, en tercer lugar, situaron tres acciones con el mismo número de respuestas: *Uso del conocimiento*, *Uso de enfoques didácticos constructivistas* y *Uso de estrategias*. En cuarto lugar, colocaron el *Uso de la tecnología* y finalmente *el Uso de técnicas variadas*.

Tabla 29

El corazón de mi enseñanza



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Por lo que se refiere a la pregunta seis, sobre el tipo de competencias que se estimulan en los alumnos, los profesores, en su mayoría respondieron que en primer lugar se atienden la inteligencia intrapersonal, luego la inteligencia interpersonal y por último favorecen las competencias cognoscitivas.

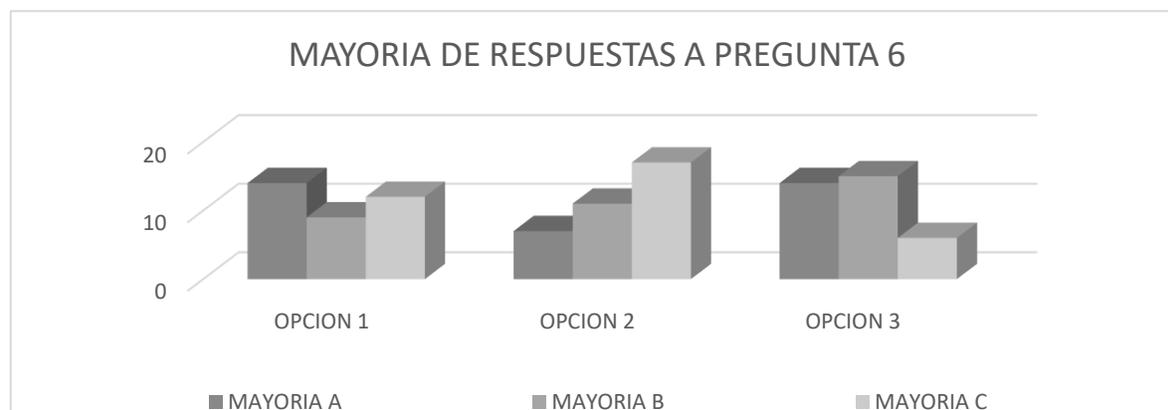
Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983), desarrolladas por Howard Gardner, la inteligencia interpersonal es la inteligencia que nos habilita para relacionarnos e interactuar con otros. Esta inteligencia, tiene un papel esencial en la capacidad de empatía ya que supone la capacidad de leer e interpretar emociones en los otros, así como adaptar nuestra conducta a las señales que interpretamos de las personas con las que nos relacionamos. En las organizaciones, las competencias interpersonales son cada vez más importantes porque ayudan a construir equipos de trabajo eficientes, sólidos y de confianza. También son valoradas porque permiten optimizar las bases de comunicación interna.

Por otro lado, la inteligencia intrapersonal, es la inteligencia que implica la capacidad de identificar, entender y procesar nuestras propias emociones. Alguien con esta inteligencia especialmente desarrollada implica que la persona es capaz de ser consciente de sus emociones y comprender lo que éstas implican en sus pensamientos y actitudes.

Los profesores, coincidieron en que primero desarrollan en el aula estas dos competencias antes de entrar a la competencia cognoscitiva, que supone reflexionar sobre los procesos de individualización o personalización del conocimiento. Según Chomsky (1965), el ser humano tiene la capacidad de producir y comprender, potencialmente, oraciones con una cantidad finita de elementos. Esta capacidad le permite determinar si ciertas oraciones forman parte de su lengua, oídas o nunca oídas.

Tabla 30

Impulsando inteligencias



Fuente: Elaboración propia, 2021.

6.3.5 Análisis y síntesis de los resultados

Una vez presentada la información de los datos cuantitativos, referentes a las respuestas de los profesores que comprenden la muestra seleccionada, y conforme a la postura paradigmática que sustenta esta investigación de corte cualitativo, se procede a utilizar las categorías de análisis y síntesis, en lo que respecta al juicio, como lo refiere Dewey (1989), para realizar las inferencias e interpretaciones orientadas a la comprensión de la práctica reflexiva llevada a cabo con esta tercera ficha denominada, “Mi enseñanza reflexiva”.

Por lo que se refiere a los juicios, Dewey (1989), indica que estos tienen una conexión directa con la solución de problemas. Emitir juicios pertinentes, conlleva a un pensamiento reflexivo. En este caso, los profesores dieron lectura a las preguntas establecidas en el cuestionario, lo que les admitió, emitir juicios y trasladarlos a una reflexión sobre su práctica, por medio de las respuestas expresadas.

Dewey (1989), también explica que existen dos funciones para crear el juicio y estas corresponden a las habilidades del pensamiento de análisis y síntesis. En este tercer instrumento, empezaremos haciendo un análisis de la información obtenida con las respuestas de este cuestionario, y terminaremos con una síntesis de esta tercera ficha.

Ahora bien, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (2001), un análisis es la “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”. Por lo que, para llevar a cabo un análisis de la práctica es importante reconocer algunos problemas que se suscitan alrededor de ella.

Parra (1990), distingue que “un problema lo es en la medida en que el sujeto al que se le plantea (o que se plantea él mismo) dispone de los elementos para comprender la situación que el problema describe y no dispone de un sistema de respuestas totalmente constituido que le permita responder de manera inmediata” p.22.

De manera que, para resolver un problema se tiene que analizar los distintos elementos que se relacionan con el mismo. Consideramos que la práctica docente está llena de conflictos y complicaciones que se viven día a día en el aula, pero coincidimos con Freire (2011), referido por Páez (2018), sobre que reflexionar permanentemente sobre lo que se hace en la práctica

docente, permite poner en “movimiento dinámico” el pensamiento y lograr la solución de conflictos, lo que consiente a transformarse en un “sujeto crítico”.

Juzgar, entonces, deja de ser “un ejercicio mecánico” y se convierte en un genuino entrenamiento del pensamiento crítico y reflexivo. Los docentes de la muestra seleccionada emitieron juicios al reconocer que los problemas comunes con los que lidian día a día en su profesión tienen indudablemente una solución y así es como lo enlistan: (...) *para resolver un problema educativo, primero, se debe identificar el problema, luego demostrarlo, planear posibles soluciones, situarlo en el contexto determinado y explicarlo*. Coincidimos en la mayoría del orden establecido, sin embargo, desde nuestra concepción y construcción reflexiva referimos que situar el contexto donde se desarrolla la práctica educativa es muy importante, siguiendo lo señalado por Díaz (2011), se reconoce que la educación escolar requiere la materialización de procesos educativos situados en aspectos socioculturales, que no están necesariamente escritos en el currículo oficial. Las actividades, el contexto y la cultura son dimensiones que resultan claves para consolidar los aprendizajes esperados.

Por otro lado, Pólya (1984), describe que un problema puede resolverse si se siguen los siguientes pasos, en primer lugar, comprender el problema, posteriormente concebir un plan, escribir el plan de resolución, ejecutar el plan y examinar la solución obtenida. Desde el diseño de pasos para la solución de problemas, este autor no concibe el contexto, no obstante, Díaz Barriga y Hernández (2002) refieren que la premisa central de la evaluación auténtica tiene relación directa con los aprendizajes contextualizados. “Actualmente, en el campo de la investigación sobre el aprendizaje se considera que este se logra cuando el aprendiz es capaz de utilizar lo aprendido en otros contextos” (SEP, 2017, p.116)

Como se puede ver en las respuestas de los profesores, es posible identificar que los docentes consideran que la atención de un problema conlleva una línea de acción, que no toma en cuenta los contextos diversos para el aprendizaje.

Jonhson y Golombek (2011), explican que los profesores basan la resolución de problemas en la experiencia sobre su práctica, por lo que esta puede ser susceptible de errores en medida que su rutina no le permita la experimentación. De allí la importancia que tiene para el docente, conocer y manejar diversas estrategias en el área de la resolución de problemas, con

el fin de poder ofrecer a sus estudiantes y al él mismo, elementos que permitan, además, adquirir y consolidar esta destreza.

Finalmente, se busca que con el análisis realizado por los docentes sobre el orden que deben tener para resolver un problema, este les permita pasar de un nivel de descripción de la situación problemática a un nivel de abstracción para su solución, con lo que, además, el juicio los obligue a hacer un examen minucioso en la construcción de sus reflexiones. Desde las posibles respuestas, los docentes se cuestionan si en realidad llevan a cabo el orden mencionado en su práctica y además si este orden es el adecuado.

En síntesis, puede decirse que los pasos antes señalados para la resolución de un problema han sido estudiados por diversos autores, y aunque algunos no describen de manera explícita su relación con el contexto educativo, sabemos que estos forman parte del proceso para su interpretación y solución. También, cuando se resuelve un problema es necesario concebir un plan a seguir, ya que constituye un camino para llegar a la solución de este. Se ha encontrado que el tipo de problema y el contexto en que se ubica demandan al solucionador distintas estrategias, también se habla de la existencia de estilos personales para resolver problemas.

Dado que se trata de una investigación cualitativa, los objetivos perseguidos no intentan sólo centrarse en el acto de conocer, sino que también se deposita el interés en las formas de intervenir. De esta manera se pretende obtener un conocimiento directo de la realidad social que se estudia a fin de comprenderla, conocimiento no mediado por definiciones operativas prefijadas, ni anticipado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración.

7. CONCLUSIONES

“Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica”.

John Dewey

Antes de plasmar las conclusiones generales, comenzaremos por recordar que esta investigación discurrió entre un diagnóstico socioeducativo, implementado de manera presencial, que evidenció la oportunidad de trabajar con la reflexión sobre la práctica de los profesores, en condiciones habituales educativas en la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez”. Sin embargo, en el momento de diseñar e implementar la estrategia de intervención, la pandemia de SARS-CoV-2 que provocó la enfermedad del coronavirus, llevó a tomar medidas diversas para evitar la propagación de la infección, entre las cuales se incluyó el confinamiento de la población escolar en sus hogares.

La sociedad en general se vio severamente afectada por esta enfermedad, en la educación lo más difícil fue el tener que adaptarnos a trabajar alumnos y profesores a distancia en condiciones que hasta este momento no conocíamos. Así mismo, al suspenderse todo tipo de actividad presencial en las escuelas, esta investigación tuvo que ajustar el diseño de intervención para accionar la propuesta de trabajo, con los docentes a distancia de manera virtual, bajo el título de *La práctica reflexiva, una estrategia profesionalizante para generar aprendizajes significativos en los profesores de Educación Primaria*.

7.1 CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto en el que se desarrolló este trabajo, en el ciclo escolar 2020-2021, pareciera que la propuesta de intervención, la práctica reflexiva, llegó de lo más natural y necesaria en la escuela, para comprender y normalizar su uso, para poder atender el planteamiento de la problemática plasmado y analizar la práctica educativa, desde una visión introspectiva, individual, serena, pausada, sin tensiones y con el uso de una metodología adecuada, en un momento en que los profesores deseaban en mayor medida, expresarse por las condiciones que estaban pasando en su trabajo con la pandemia.

Pero, más allá de las reflexiones sobre las acciones encaminadas a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; la práctica reflexiva, conlleva a comprender, explicar y

atender situaciones que preocupan a los profesores, sobre todo en momentos de vacilación. La metodología de la práctica reflexiva, que se utilizó en este trabajo, examinó que la reflexión constante sobre el quehacer docente no es una tarea sencilla, ni mucho menos de fácil permanencia, es algo con que los profesores debemos trabajar infatigablemente si deseamos mejorar nuestra actividad profesional; sin embargo, con la investigación, también nos dimos cuenta que la reflexión no es una práctica común en los profesores, derivado del desconocimiento que se tiene sobre los modelos de reflexión, sus beneficios, utilidad y sistematización, por lo que consideramos necesario repensar en la tarea de los profesores sobre su práctica, donde sea habitual llevar a cabo una reflexión progresiva, con espacios para implementarla individual y colectivamente, y accionar su aplicación de manera cotidiana.

Conviene subrayar que, en esta investigación, se mostraron tres formas diversas de activar la práctica reflexiva docente, a través de modelos⁴⁵ distintos, utilizando de manera intencional, estructurada, ordenada y organizada la reflexión para acceder a un aprendizaje significativo en los profesores, todo esto, bajo la afirmación del principio de *Educación a lo largo de la vida* (UNESCO, 1996), en el que se considera que cualquier persona, incluso adultos profesionales, pueden favorecer su aprendizaje, transformarlo, crearlo y recrearlo a partir de nuevos conocimientos.

También, durante todo el trabajo se discurre entre que la práctica reflexiva es una estrategia de profesionalización docente que toma en cuenta la experiencia y el contexto para poder hacer un juicio razonado de las acciones que se presentan y que este proceso reflexivo conlleva a decisiones fundamentadas en las que se encuentra significado a las acciones de nuestro quehacer docente, de manera que podemos distinguir los puntos de mejora en nuestra labor y convertirlos en aprendizaje significativo cuando así lo deseemos.

En los resultados de la investigación, registramos que la práctica reflexiva es indudablemente un transitar de diversos elementos entre los cuales destacan las características personales del maestro, además de las dimensiones de la práctica docente, institucional, social, interpersonal, didáctica y valoral. Pudimos conocer un poco de la historia de cada docente,

⁴⁵ Práctica Reflexiva Mediada, de Cerecero (2016), Modelo de reflexión de tres preguntas, de Rolfe (2001) y el Ciclo de enseñanza reflexiva, de Smyth, (1989).

cómo llegaron a ser profesores y que es lo que más les gusta y les disgusta de su práctica, la finalidad de que cada profesor plasmará su reflexión era impulsar un cambio en sus acciones.

Destacamos, al mismo tiempo, que la reflexión individual de los profesores a través de las fichas reflexivas propuestas, no determinaron un nivel⁴⁶ de reflexión alcanzado, es decir, en esta investigación no se midió, ni se estableció un grado de reflexión de los profesores, pues no lo buscábamos inicialmente. Aunque en el diagnóstico, se utilizó una prueba para determinar el nivel de reflexividad, ésta sólo se ocupó para saber desde dónde partíamos la investigación. No obstante, lo que se esperaba era un aprendizaje significativo en ellos y de eso pudimos darnos cuenta con el análisis de las respuestas donde los profesores crearon conciencia de su necesidad de aprendizaje para poder atender de manera integral a los alumnos, tal como se muestra en las siguientes líneas.

Con el diseño metodológico de la propuesta, fue necesario dejar a un lado, sin subestimar que así ocurrió, la necesidad de demostrar los aprendizajes significativos de los docentes y situarnos en comprender de manera intencional, empática, reflexiva, cómo perciben su entorno laboral los profesores, las creencias educativas que surgen día a día, las prácticas de enseñanza, los procesos de aprendizaje y las realidades sobre sí mismos, que intervienen en su quehacer docente, lo que reveló sutilmente el aprendizaje que obtuvieron.

Puesto que, consideramos que la práctica reflexiva de esta investigación causó un notable estímulo para activarla de manera individual, determinamos que la propuesta para impulsarla a través de las fichas reflexivas, funcionó en gran medida, en especial, con la ficha uno, del Modelo de Práctica Reflexiva Mediada. Con este instrumento los profesores reconocieron el tipo de preguntas que les ayudan accionar su propia reflexión, a través de aquellos cuestionamientos que les producen controversia, duda e inquietud y que los invita a seguir interrogándose una y otra vez. Con los resultados, encontramos que los profesores fueron muy abiertos en sus comentarios y que, al escribir textos reflexivos, se vuelve más sincera la evaluación sobre su práctica, lo que ayuda indistintamente a visualizarse internamente para autoevaluarse. Esto, a diferencia de los otros dos modelos de práctica reflexiva

⁴⁶ Según Van Manen (1997) los niveles del proceso reflexivo de los profesores son: técnico, práctico y crítico.

implementados, en las que se utilizaron preguntas cerradas y que sirvieron para atender diferentes interacciones del aprendizaje.

Los profesores también demostraron con sus respuestas, un alto grado de conocimiento sobre sí mismos al evidenciar cuales son las áreas de oportunidad en su práctica. Además, se detuvieron a reflexionar sobre las acciones que impactan de manera favorable para el logro de los aprendizajes de sus alumnos, a través de enfocar su reflexión en las estrategias que aplican diariamente en el aula.

Dentro del contexto de la pandemia y por medio de las fichas reflexivas, los profesores se pronunciaron por una necesaria inmersión en las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje. Si bien, muchos profesores involucraban abiertamente las tecnologías en su práctica diaria, no era un porcentaje alto, respecto a la totalidad de la población de docentes. Por lo que, con la educación a distancia se requirió abiertamente el uso de herramientas tecnológicas para trabajar de forma virtual, de tal manera que, con el trabajo reflexivo, los profesores evidenciaron una necesidad generalizada de habilidades digitales. Fue así que, con la propuesta de intervención, los profesores reconstruyeron, crearon, desarticulaban y constituyeron un nuevo aprendizaje a través de ajustar y adecuar las respuestas a su contexto educativo actual, reflexionando y discurriendo si es viable organizar sus acciones de otra manera. Aunque se pudo observar que la práctica reflexiva posibilita cambios en la forma de actuar de los profesores, registramos que el discernimiento alcanzado en cada profesor no es cuantificable, pues el aprendizaje no tiene límites espaciales, ni temporales, convirtiéndose en una dimensión de la vida misma.

Por último, una parte sustancial de esta investigación fue el reconocimiento de las emociones que surgen en la práctica educativa por parte de los docentes. Estas emociones se relacionan directamente con la disposición para buscar soluciones a problemáticas comunes. A través de la administración de preguntas, se demostró que, mediante los estados afectivos, se movilizan conocimientos presentes en el proceso introspectivo.

Los sentimientos y las emociones de los profesores fueron externados desde una dimensión de autoconocimiento, con la descripción de su autoconcepto lo que repercute directamente en la autoestima del profesor, y demostraron, a través de los textos reflexivos creados, cómo

la práctica reflexiva es una de las maneras posibles de favorecer la transformación, de manera dinámica, interactiva, persistente, ordenada, regulada, cuidadosa, atenta y constante.

Finalmente, a través del trabajo reflexivo plasmado, se llega a la conclusión que los profesores admiten necesario estar aprendiendo continuamente, con la finalidad de dar atención integral a sus alumnos. Se visualizaron desde un aprendizaje permanente y un aprendizaje para la vida, lo que los sitúa como individuos que aprenden significativamente a través de la práctica reflexiva.

7.2 DEDUCCIONES DE LA HIPÓTESIS DE ACCIÓN

Todo lo que se aprende y el proceso por el cual se adquiere el aprendizaje, es significativo, en medida que encuentre relación con el sujeto, sobre el cual se dirige la acción, de forma no impuesta, ni arbitraria, sino trascendente para su desarrollo integral.

Deducimos a partir de la propuesta de intervención que la práctica reflexiva, en esta investigación, llevó a los participantes, profesores de la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”, a ejercitarse activamente en un aprendizaje reflexivo, desde un *aprender haciendo*⁴⁷, de tal manera que, la intervención se convirtió en significativa ya que el conocimiento fue construido por ellos mismos desde su autoconocimiento, introspección y desarrollo personal. El aprender y el hacer son acciones inseparables, y cuando se adopta una metodología que tiene en cuenta esta vinculación se puede lograr un aprendizaje significativo.

Y, sobre la hipótesis de acción de esta investigación acerca de ¿Cómo trabajar el proceso de reflexión docente en una práctica efectiva con alcances a consolidar aprendizajes significativos? Se encontró que los ciclos de práctica reflexiva son los más adecuados para activar de manera ordenada una reflexión, aunque, para comprender, utilizar y activar la reflexión se debe considerar que se trata de un proceso personal, íntimo y particular de cada profesor, por lo que llegamos a concluir que todos los profesores reflexionaron y su proceso se hizo presente de manera diferente, dando certeza de cómo intervienen todas las

⁴⁷ Metodología que incentiva el trabajo creativo y autónomo y la sensibilidad para solucionar problemas de la propia realidad. Dewey (1910) señala que “aprender haciendo” forma parte de un aprendizaje activo entendido como la formulación y experimentación de la hipótesis de significado.

dimensiones de la práctica docente en la reflexión, pero siendo irrelevante para esta intervención medir la reflexividad.

En consecuencia, toda la investigación-acción se ubicó en un verdadero trabajo reflexivo, tanto para los docentes investigados como para el investigador. A pesar de que se completaron de manera puntual los ciclos de práctica reflexiva, con los instrumentos relacionados a cada fase de reflexión, momento o etapa que distinguía el modelo propuesto, no podemos cerrar el aprendizaje significativo a la propia propuesta.

Por eso, no omitimos mencionar que para poder dar un seguimiento a este aprendizaje significativo, es necesario que el profesor, al darse cuenta de sus reflexiones sobre el aprendizaje, la enseñanza y sus prácticas didácticas, siga trabajando en su práctica reflexiva y en la formación de esta metodología con sus alumnos, con actividades y estrategias reflexivas como: Aprendizajes situados⁴⁸, Aprendizaje Basado en Problemas⁴⁹, Aprendizaje Basado en Proyectos⁵⁰, etc., lo que produciría una articulación mayor entre reflexión y acción.

Esto por dos razones principales, la primera son las limitaciones de la investigación, lo que hace imposible ser exhaustivos en una práctica reflexiva que debe conformarse, activarse y profundizarse a lo largo de toda nuestra vida personal y laboral, por lo que no terminaríamos de trabajarla nunca. Y la segunda, porque con el diseño de estrategias reflexivas se evidencia un aprendizaje significativo no sólo en los docentes sino también en los estudiantes.

Por otro lado, al retomar el sustento metodológico que trazó la ruta de esta investigación ahondamos en reiterar que el origen de la teoría crítica, con su sentido liberador, de responsabilidad social y de transformación, junto con la práctica reflexiva, desde una concepción metodológica y el método de Investigación Acción, formaron una base sólida

⁴⁸ Metodología docente que se basa en una situación específica y real que busca la resolución de problemas a través de situaciones cotidianas.

⁴⁹ Técnica didáctica que se caracteriza por promover el aprendizaje autodirigido y el pensamiento crítico encaminado a resolver problemas.

⁵⁰ Modalidad de enseñanza y aprendizaje basada en la experiencia y en la acción, las tareas se llevan a cabo en un proceso compartido de negociación de los participantes y su objetivo principal es la obtención de un producto final.

sobre la cual se buscó un cambio de conciencia de los participantes, siendo evidente con los resultados obtenidos.

Dentro de los últimos hallazgos de esta investigación, encontramos que se encadenaron las acciones previstas de la investigación con la metodología dando así respuesta a nuestras preguntas problematizadoras: ¿Para qué ser un docente reflexivo? Pregunta que durante todo el trabajo se estuvo desarrollando, con lo que se concluye que la reflexión se convierte en una condición necesaria de todo profesor que desea mejorar su práctica.

A decir de nuestros resultados, creemos que fue un gran acierto completar ciclos cortos de práctica reflexiva, con estricto apego a una metodología teórica y de ciclos reflexivos, pues con este trabajo se hace posible ligar las acciones a manera de espiral reflexiva, como un proceso para mejorar la calidad de la práctica docente.

7.3 REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A modo de conclusión sobre la propuesta de intervención, *La práctica reflexiva, una estrategia profesionalizante para generar aprendizajes significativos en los profesores de Educación Primaria*, es importante hacer notar algunas precisiones que influyeron en la investigación:

1. Desde los resultados obtenidos, consideramos que la escuela primaria “Andrés Molina Enríquez”, necesita gestionar espacios de formación y profesionalización docente, donde se trabaje la reflexión metódica para que los maestros se apropien de ella de manera habitual.
2. Es importante mencionar que el número de profesores participantes en esta investigación fue muy alto, contempló la totalidad del personal docente de la escuela, en ambos turnos, matutino y vespertino. Por lo que se presentaron diversos factores en la organización, entre ellos la implementación a distancia en un mismo momento y por el número de respuestas la interpretación de resultados llevó más tiempo de lo previsto por el investigador.
3. Un área de oportunidad en este trabajo, consiste en mejorar el diseño de los instrumentos, sin olvidarnos del principio de validez, que es más difícil de cuidar que la confiabilidad. Una medición válida de calidad educativa supone, como punto de

partida ponerse de acuerdo entre todos los participantes, por lo que una prospectiva de esta investigación asume un trabajo en conjunto para el diseño de próximos instrumentos de práctica reflexiva.

4. Utilizar un modelo distinto para cada ficha reflexiva, permitió obtener resultados diversos, lo que admite percibir que, aunque la práctica reflexiva es una metodología de formación profesional docente, la forma de abordarla es directamente proporcional a los objetivos de la investigación.
5. Uno de los factores asociados a la falta de práctica reflexiva, que se pudo determinar con esta investigación está relacionado a factores de motivación profesional, por lo que la cultura institucional tiene mucho que ver e incide para que ésta se lleve o no a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018) La práctica reflexiva de los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. En espacios en blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio, 2018 pp.75-90. Universidad Nacional del centro de provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Araya, M. (2016). El desarrollo de la práctica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje de educadoras de párvulos. Santiago, Chile (tesis).
- Araya, V., et. al. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas, Venezuela. Laurus.
- Baquero, R. (1997). Vygotsky y el aprendizaje escolar, Argentina Aique Grupo Editor.
- Bodrova, E. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje de la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México, SEP, Biblioteca de actualización del maestro.
- Capera, A. (2011). La construcción de textos reflexivos. Cuadernos de Pedagogía No. 416, Barcelona, España.
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Mérida, Venezuela, Educere.
- Cerecero, I. (2016) Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, México (Tesis Doctoral).
- Cifuentes, R. (2011) Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Ed. Noveduc, Argentina.
- Coll, C. (2002). Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje. México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Coll, C., et al. (2007). El constructivismo en el aula. México, SEP, Biblioteca de aula.
- Daros, W. R. (2009). Teoría del aprendizaje reflexivo, Argentina, CONICET.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós, Barcelona, España.

- Díaz Barriga, Á. (2016). La Reforma Integral de Educación Básica: Perspectivas de Docentes y Directivos, México, Universidad, Nacional, Autónoma de México.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006) La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados en Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc. Graw-Hill, Ciudad de México. (pág. 29-51)
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro. México, El Correo de la UNESCO.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. Mérida, Venezuela, Educere.
- Domingo, A. (2013) Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Editorial Publicia. Alemania.
- Domingo A. y Gómez, M. (2014). La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea Ediciones. (pp.63-67)
- Erazo-Jiménez, M. S. (2008). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes, Santiago, Chile.
- Evans, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Dirección de investigación, Supervisión y Documentación Educativa. Perú.
- Fierro, C, Fortoul, B y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós Mexicana. México.
- Fullan, M y Hargreaves A. La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP. México.
- Flores, F. (2016) Configuración de la práctica profesional desde el enfoque de la reflexividad. México. (Tesis Doctoral)
- Galbán, S. (2016). Hacia una enseñanza reflexiva. Trillas. México.
- García, T. y Cano, M. El FODA: Una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones.
- García, M (2016) Practica reflexiva y pensamiento innovador del profesorado experimentado universitario como eje profesionalizante. Una propuesta interdisciplinaria para el estudio, Hermosillo, México. (Tesis Doctoral)

- Getto, T. (2002) Acompañamiento docente. Paraguay: Ediciones PA.
- Granata, M. y Labayén M. (2001). La evaluación diagnóstica: ¿instrumento de clasificación o experiencia de aprendizaje? Argentina.
- Gómez, R. La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión, Salamanca, España (Tesis Doctoral)
- Gutiérrez, J; Alizo, M; Morales, M; Romero, J. (2016). Planificación estratégica situacional: Perspectiva de una unidad científica universitaria. Revista venezolana de Gerencia, Vol. 21, núm. 76. Maracaibo, Venezuela.
- Iglesias, M. (2006) Diagnóstico escolar. Teoría, ámbitos y técnicas., Madrid.
- INEE-IIPE UNESCO (2018). La política educativa en México desde una perspectiva regional. D.F., México.
- INEE (2018) Practicas innovadoras. Experiencias para compartir. México.
- Jiménez, J. Rossi, F. y Gaitán, C. (2017) La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. Movimiento, vol. 23, núm. 2, abril-junio, pág. 587-600
- Krichesky G. y Murillo F. (2011) Las -comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción del aula Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Labarrare, A. (2008). Bases Conceptuales para la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica, Chile.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y Cambiar la práctica. Ed. Gratos, España.
- Liston, D. y Zeichner, K.M. (1993), La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza, Madrid: Morata.
- López, M. y Recabarren, A. (2007). Biblioteca digital Universidad Nacional de Cuyo (En línea)
- Mc Millán, J. y Schumacher, S. (2005) Investigación educativa. Una introducción conceptual. 5a. edición. Pearson Educación, S.A., Madrid.

- Mata, A. Hernández, P y Centeno, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca international journal of technology and educational innovation* vol. 4 no. 1 junio 2018 pág. 36-43 (Artículo de revista).
- Matus, G. y Molina, F. (2006). Metodología cualitativa: un aporte de la sociología para investigar en bibliotecología, Universidad de playa ancha de Ciencias de la Educación, Valparaiso.
- Martínez, F. y Blanco, E. (s/f). La evaluación educativa en México: Experiencias, avances y desafíos.
- Medina, J. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. Texto contexto-enfer. Vol. 15 no. 2 Florianópolis Apr/June 2006.
- Molla, R. (2006). Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona, España, Editorial Ariel.
- Montenegro, M., & Pujol, J. (2017). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción.
- Nirenber, O. et al. (2000) Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós. Argentina.
- OCDE, (2010). Habilidades y competencias para el siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Paris, Francia.
- Ortiz, S. (2014). La formación humanista en educación superior. Modelo humanista integrador, basado en competencias, D, F., México, Gedisa.
- Ozuna, L. Díaz, K. (2019) La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Education Siglo XXI*, Vol. 37 no. 1 pp. 113130 (artículo de revista)
- Páez, et. Al. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO, Buenos Aires.
- Palou, C. (2011) Interrogantes y conceptos entorno a la evaluación. *Praxis educativa*, Vol. XV, núm. 15, La pampa, Argentina.
- Parra, B., (1990). Dos concepciones de resolución de problemas, *Revista Educación Matemática*, 2, 3, 22-31

- Pérez, A. (2005). La investigación-acción en educación. Ed. Morata, España.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Grao.
- Perrenoud, P. (2000). 10 nuevas competencias docentes para enseñar. Artmed.
- Ponce, V. (2002). Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, construcción y complejidad. En Avances de investigación. Guadalajara México. Coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional.
- Revista Interamericana de Psicología/Revista Interamericana de Psicología, 37(2). <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v37i2.827>
- Reimers, F. (2020) Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de investigación Educativa Año 8, No. 14.
- Sagastizabal, M y Perlo, C. (2006). La investigación-acción como estrategia en el cambio de las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas, La Crujia. Buenos Aires.
- SEP, (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigida al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. México.
- SEP. (2018). Guía Operativa para la Organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, 2018-2019, Ciudad de México, México.
- SEP, (2018) Evaluar y Planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo. Ciudad de México.
- SEP, (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 6º, Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México, México.
- SEP, (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Ciudad de México.

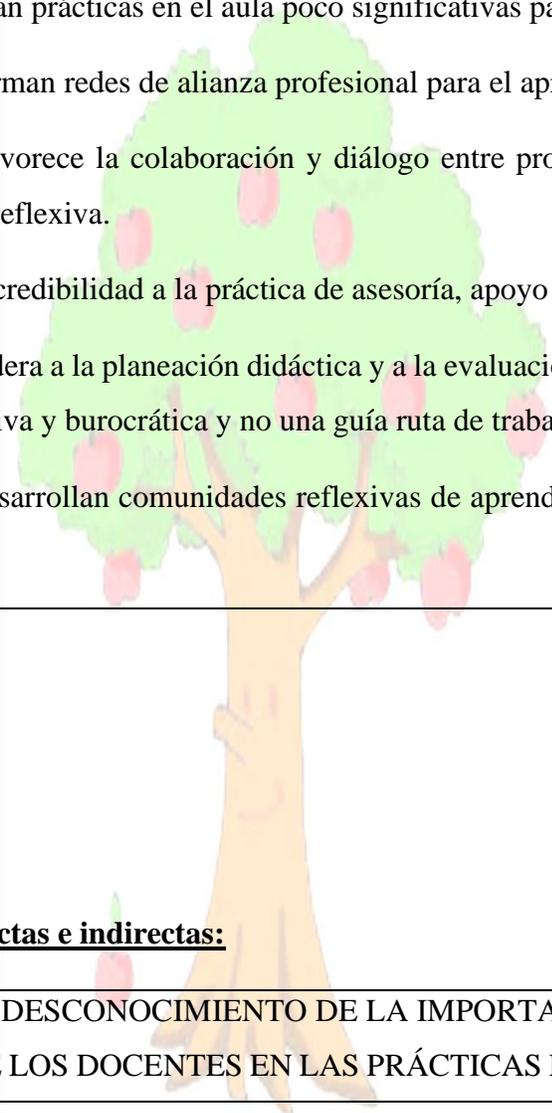
- SEP, (2004). Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México.
- SEP (s/f). Planeación institucional (Metodología), México.
- SEP-ANUIES, (1989). Manual de planeación de la educación Superior, México.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones
- Tallaferro, D. (2005). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales, Venezuela.
- Tardif, M y Moscoso, J. 2018, La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites. Cuadernos de pesquisa V.48 no. 168 p. 388-411 abr./jun. 2018
- UNESCO. (1990) Declaración de Jomtien, Tailandia. Conferencia Mundial de la Educación para Todos.
- UPN, (1994). El maestro y su práctica docente, Licenciatura en Educación, México.

ANEXO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. Técnica del árbol del problema

Nombre: Alma Laura Baranda Palma

Función en que me desempeño: Asesor Técnico Pedagógico (ATP)

Efectos o Consecuencias:

- 
1. No se realiza la Autoobservación, el Autoanálisis y la Autotransformación de la práctica docente.
 2. Se generan prácticas en el aula poco significativas para el aprendizaje.
 3. No se forman redes de alianza profesional para el aprendizaje.
 4. No se favorece la colaboración y diálogo entre profesores como parte del ciclo de la enseñanza reflexiva.
 5. Falta de credibilidad a la práctica de asesoría, apoyo y acompañamiento a los docentes.
 6. Se considera a la planeación didáctica y a la evaluación con enfoque formativo una carga administrativa y burocrática y no una guía ruta de trabajo para la reflexión.
 7. No se desarrollan comunidades reflexivas de aprendizaje y se cuestiona el liderazgo en la escuela.

Problema central:

Los docentes de educación primaria no reconocemos la importancia de las interacciones entre maestros para aprender la práctica reflexiva.

Causas directas e indirectas:

1. EXISTE DESCONOCIMIENTO DE LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. ¿Qué pasó, cómo,

por qué, qué evidencias existen, qué relaciones se pueden apreciar?, etc. y el uso que se le puede dar en nuestro quehacer diario.

2. PERSONALES. Falta de organización de tiempos personal y laboral, apatía y/o cansancio docente y resistencia al cambio, poco interés o vocación.

3. RELACIONES INTERPERSONALES. Falta de convivencia y valores como empatía, confianza y respeto mutuo para colaborar con otros docentes.

4. AISLAMIENTO PROFESIONAL. Se enfatiza el trabajo individual del docente por encima del colectivo, se desarrollan pocas estrategias para compartir entre pares.

5. ASESORIA EXTERNA. Existe un nulo acompañamiento técnico pedagógico para apoyar a los docentes en la reflexión de su práctica.

6. PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA. Se le da poco valor como instrumentos para la reflexión de la práctica.

7. ORGANIZACIÓN ESCOLAR. No se cuenta con los espacios y tiempos dentro de la jornada escolar para que los docentes dialoguemos de nuestras prácticas pedagógicas y empecemos la reflexión de la enseñanza.

ANEXO 2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. Técnica del árbol de objetivos.

Función en que me desempeño: Asesor Técnico Pedagógico (ATP)

Efectos o consecuencias	Resultados esperados
1. No se realiza la Autoobservación, el Autoanálisis y la Autotransformación de la práctica docente.	Los docentes de educación primaria mejoraremos nuestra práctica docente a través de la autoobservación, autoanálisis y autotransformación.
2. Se generan prácticas en el aula poco significativas para el aprendizaje.	Los docentes de educación primaria generaremos aprendizajes significativos a través de la práctica reflexiva.
3. No se forman redes de alianza profesional para el aprendizaje.	Los docentes de educación primaria desarrollaremos un diálogo profesional a través de redes de aprendizaje.
4. No se favorece la colaboración y diálogo entre profesores como parte del ciclo de la enseñanza reflexiva.	Los docentes de educación primaria trabajaremos mediante la colaboración y el diálogo para aprender la enseñanza reflexiva.
5. Falta de credibilidad a la práctica de asesoría, apoyo y acompañamiento a los docentes.	Los docentes de educación primaria serán acompañados en su práctica reflexiva a través de una estrategia de asesoría, apoyo y acompañamiento.

6. Se considera a la planeación didáctica y a la evaluación con enfoque formativo una carga administrativa y burocrática y no una guía ruta de trabajo.	Los docentes de educación primaria valoraremos el uso de la planeación didáctica y la evaluación con enfoque formativo en nuestra práctica reflexiva cotidiana en el aula.
7. No se desarrollan comunidades reflexivas de aprendizaje y se cuestiona el liderazgo en la escuela.	Los docentes de educación primaria crearemos comunidades reflexivas de aprendizaje y se fortalecerá el liderazgo compartido.
Problema central: LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PRESENTAMOS DIFICULTADES PARA APRENDER LA ENSEÑANZA REFLEXIVA	Objetivo central: DISEÑAR UNA ESTRATEGIA PARA CREAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVOS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE LA PRÁCTICA REFLEXIVA.
Causas directas e indirectas	Objetivos específicos
1. EXISTE DESCONOCIMIENTO DE LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. ¿Qué pasó, cómo, por qué, qué evidencias existen, qué relaciones se pueden apreciar?, etc.	1. Analizar nuestra práctica docente con el fin de generar un diagnóstico a través de los conocimientos que tenemos los docentes de la práctica reflexiva mediante un instrumento de evaluación de los niveles de reflexibilidad sobre la práctica.
2. PERSONALES. Falta de organización de tiempos personal y laboral, apatía y/o cansancio docente y resistencia al cambio.	2. Describir el tipo de prácticas docentes que se generan en la escuela seleccionada con el fin de plantear una estrategia de intervención a través de la práctica reflexiva.

<p>3. RELACIONES INTERPERSONALES. Falta de convivencia y valores como empatía, confianza y respeto mutuo para colaborar con otros docentes.</p>	<p>3. Crear redes de alianza profesional para establecer prácticas de inclusión, igualdad y diálogo a través de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.</p>
<p>4. AISLAMIENTO PROFESIONAL. Se enfatiza el trabajo individual del docente por encima del colectivo.</p>	<p>4. Comparar y analizar las prácticas entre profesionales en la escuela seleccionada con el fin de reflexionar colectivamente utilizando la enseñanza reflexiva.</p>
<p>5. ASESORIA EXTERNA. Existe un nulo acompañamiento técnico pedagógico para apoyar a los docentes en la reflexión de su práctica.</p>	<p>5. Diseñar una estrategia de intervención educativa que brinde asesoría, apoyo y acompañamiento a los docentes de educación primaria para fortalecer su práctica reflexiva.</p>
<p>6. PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA. Se le da poco valor como instrumentos para la reflexión de la práctica.</p>	<p>6. Determinar un plan de acción para que se implemente la estrategia de intervención utilizando la práctica reflexiva para la consolidación de aprendizajes significativos en los docentes de educación primaria.</p>
<p>7. ORGANIZACIÓN ESCOLAR. No se cuenta con los espacios y tiempos dentro de la jornada escolar para que los docentes dialoguemos de nuestras prácticas pedagógicas y empecemos la reflexión de la enseñanza.</p>	<p>7. Aplicar un instrumento de evaluación para determinar el tipo de liderazgo que se desarrolla en la escuela con el fin de generar un cambio a través de la práctica reflexiva.</p>

Las prácticas reflexivas de los profesores de la Esc. Prim. “Andrés Molina Enríquez”, a partir de la elaboración del árbol de objetivos, tienen un impacto menor a lo que se espera con una metodología reflexiva ya que se evidencia que no se sistematiza la reflexión, debido a una falta de interacción profesional porque no se cuenta con los espacios y tiempos dentro de la jornada escolar para que dialoguen sobre las prácticas pedagógicas, sus dudas e inquietudes y se reflexione sobre sus formas de enseñanza. En este sentido, el diálogo para la apropiación de la práctica reflexiva es importante.

Por lo tanto, en esta intervención, se determinó necesario gestionar y potencializar espacios de formación para la activación reflexiva. “Toda propuesta de formación docente basada en el análisis de las prácticas reconoce que el quehacer cotidiano es fuente de aprendizajes”. (Fierro, 2017, p. 119)

Por lo tanto, el problema central que estructura esta investigación se define de la siguiente manera: La práctica reflexiva de los docentes de la Escuela Primaria “Andrés Molina Enríquez” se desarrolla de manera ocasional en el aula, sin el uso de una metodología reflexiva, por lo que no se sistematiza, no se organiza en actividades profesionalizantes significativas para profesores dentro de una práctica escolar efectiva.

ANEXO 3. CUESTIONARIO: PRÁCTICA REFLEXIVA

Escuela: _____

Docente: _____

Grado o asignatura que imparte: _____

Propósito: El presente cuestionario tiene la finalidad de indagar el conocimiento, en un primer momento, sobre el nivel de reflexión en la práctica docente de los maestros de educación primaria.

Instrucciones: Por favor, contesta las preguntas de acuerdo con su opinión al respecto.

1. ¿Son pertinentes los contenidos mínimos obligatorios para los estudiantes de su grado? Explique su respuesta.
2. De estos contenidos mínimos obligatorios, ¿en qué es necesario enfatizar o profundizar, según su opinión?
3. Usted considera que ¿Interesa más la calidad o cantidad de los contenidos mínimos obligatorios a enseñar, y por qué?
4. ¿Qué tipo de actividades son las más idóneas para que los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes esperados?
5. ¿Desde qué enfoque curricular se posesiona para enseñar las diversas asignaturas?
6. ¿Cómo hace explícitos los contenidos de educación Socioemocional para contribuir al proceso de formación, personal y social de los alumnos?
7. ¿Cómo evalúa, entiende la evaluación cómo suceso o proceso de aprendizaje?
Explique su respuesta
8. ¿Manifiesta cuidado en el currículum oculto?, ¿devela cómo se presenta en textos escolares, por ejemplo?
9. Para mejorar o transformar esta sociedad, ¿qué ciudadano pretende formar?
10. ¿Logra un nivel de cohesión de su grupo con la escuela, la familia y la sociedad?
Explique su respuesta.

ANEXO 4. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE PRACTICA REFLEXIVA

Las preguntas, presentan las respuestas en orden del 1° a 6° este es el orden corresponde a los grados escolares (docentes de primero a sexto grado de primaria).

1. ¿Son pertinentes los contenidos mínimos obligatorios para los estudiantes de su grado?

Explique su respuesta.

1° Si, ya que se da la iniciación a la lectoescritura y números básicos, así como operaciones básicas.

2° Sí, porque les ayuda a lograr destrezas para cumplir los objetivos fundamentales establecidos en su proceso educativo.

3° Si, porque estos nos ayudan a consolidar el perfil de egreso

4° Sí, porque son la base para comprender los siguientes aprendizajes del grado que continúa

5° Los contenidos mínimos obligatorios son pertinentes ya que ayudan a consolidar el perfil de egreso de educación primaria.

6° Si, ya que hay ocasiones en que los alumnos no logran obtenerlos al 100%.

2. De estos contenidos mínimos obligatorios, ¿en qué es necesario enfatizar o profundizar, según su opinión?

1° La lectoescritura y operaciones básicas

2° En el área de desarrollo personal y social es necesario la autorregulación de emociones, ser más empático, aprender a escuchar, respetar a los demás para una mejora de sus relaciones interpersonales con los demás, seguir concientizando al alumno.

3° Comprensión lectora, lectoescritura, resolución de problemas y operaciones básicas.

4° Considero pertinente enfatizar en la redacción de textos, así como la ortografía. Además de la resolución de problemas para que empleen sus aprendizajes.

5° Comprensión lectora, redacción, cálculo mental, convivencia sana, educación socioemocional

6° Comprensión lectora y operaciones de razonamiento

3. Usted considera que ¿Interesa más la calidad o cantidad de los contenidos mínimos obligatorios a enseñar, y por qué?

1° La calidad, ya que los niños si llevan algo aprendido con calidad será más fácil que sean aprendizajes significativos.

2° La calidad es primordial porque hay que captar lo más importante de los contenidos para que se integren de manera significativa con los conocimientos anteriormente adquiridos.

3° Considero que es mejor la calidad ya que si no se tienen las bases bien fundamentadas los nuevos contenidos se complican.

4° Interesa más la calidad, si no hay apropiación del contenido, no hay aprendizaje.

5° Ambos, pues debemos enseñar los contenidos plasmados en el Plan y Programas siempre con calidad para alcanzar aprendizajes significativos en nuestros alumnos.

6° No, las habilidades que tienen algunos alumnos para trabajar se adquieren de manera progresiva.

4. ¿Qué tipo de actividades son las más idóneas para que los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes esperados?

1° Actividades lúdicas y con material concreto.

2° Lectura, escritura, cálculo mental, noción, tiempo y espacio

3° En equipos, de reflexión y análisis, relacionadas con la vida cotidiana

4° Actividades que respondan a sus intereses y características

5° Actividades realizadas en binas y equipos, de reflexión y comprensión por parte de los alumnos y lúdicas.

6° Las que llamen su atención y tengan que ver con su contexto.

5. ¿Desde qué enfoque curricular se posee para enseñar las diversas asignaturas?

1° La transversalidad

2° Las prácticas sociales del lenguaje

3° Enfoque didáctico-constructivista

4° Considero que parto de enfoque constructivista, sin embargo, las diversas situaciones presentadas en el aula, en ocasiones conllevan al conductismo.

5° En las actividades que se planean se realizan de manera tradicional y otras de manera constructivista.

6° Considero que no estoy arraigado con un enfoque en específico, sino que trato de establecer diferentes criterios en la enseñanza.

6. ¿Cómo hace explícitos los contenidos de educación Socioemocional para contribuir al proceso de formación, personal y social de los alumnos?

1° Con imágenes y ejemplos.

2° Con actividades del PNCE

3° Se realizan actividades de reflexión grupalmente y de comportamiento sobre sus emociones, plasmándolos en dibujos, escribiendo experiencias.

4° A través de actividades en dónde el alumno ponga en práctica su autorregulación, autoconocimiento, cooperación y empatía.

5° Se realizan actividades de reflexión tomando como referencia alguna lectura que se relacione con el tema. En la mayor parte, los alumnos expresan sus ideas, experiencias y sentimientos de manera escrita o por medio de dibujos.

6° Mediante videos, actividades de lectura y ejemplos en el aula.

7. ¿Cómo evalúa, entiende la evaluación cómo suceso o proceso de aprendizaje? Explique su respuesta

1° A partir de sus conocimientos previos de ahí se va midiendo su nivel de conceptualización.

2° Proceso formativo, porque busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados.

3° La evaluación la entiendo como un proceso de reflexión para mis alumnos y para mí.

4° La evaluación es un proceso continuo, no definido por una prueba escrita.

5° La evaluación la entiendo como un proceso que nos permite valorar y comprender el aprendizaje de mis alumnos y mi propia práctica docente.

6° Es un proceso de aprendizaje, me baso más en la observación de los alumnos y el avance que logren día a día.

8. ¿Manifiesta cuidado en el currículum oculto?, ¿devela cómo se presenta en textos escolares, por ejemplo?

1° -----

2° Las actitudes del niño en la sociabilización porque tienen una intencionalidad consiente.

3° Se realiza una valoración sobre los aspectos y contenidos que contiene el currículum para plantearse el currículum oculto modificándolo y tomando en cuenta las necesidades del grupo.

4° En ocasiones los contenidos son asociados por los alumnos en temas que están ocurriendo, se cuestionan si son acciones positivas o no, por eso conversamos sobre sus dudas.

5° A través de los textos escolares se transmite una ideología ya sea por lo que dicen o por lo que omiten. Hacer consientes los hábitos, reglas y valores que orientan y condicionan el comportamiento de los niños y niñas.

6° Se hace una revaloración sobre los diferentes aspectos del currículum oculto y se plantean de manera respetuosa y tomando en cuenta las diferentes opiniones.

9. Para mejorar o transformar esta sociedad, ¿qué ciudadano pretende formar?

- 1° Crítico, analítico, reflexivo, autónomo, que se autorregule, feliz.
 - 2° Un ciudadano que tenga una formación integral
 - 3° Un ciudadano responsable, autorreflexivo y autosuficiente.
 - 4° Un ciudadano reflexivo, empático, analítico y pragmático
 - 5° Un ciudadano que se comunique con eficacia y confianza, que desarrolle su pensamiento crítico, que favorezca la colaboración, que posea autoconocimiento y regule sus emociones.
 - 6° Los valores son esenciales en una sociedad, la parte humana es fundamental, pero el razonamiento y la lógica basados en estas dos formas de ser pueden ser lo mejor
10. ¿Logra un nivel de cohesión de su grupo con la escuela, la familia y la sociedad? Explique su respuesta.
- 1°-----
 - 2° Si, mediante la comunicación del docente, alumno y padres de familia.
 - 3° Si, cuando los alumnos son capaces de reflexionar sus propios avances relacionándolos con su vida cotidiana.
 - 4° Debo trabajar en vincular a los padres de familia en las actividades que desarrollo en el aula.
 - 5° Si, cuando logramos que los alumnos reflexionen sobre su entorno y son capaces de reconocer lo que les afecta o beneficia.
 - 6° Es un poco difícil por el contexto en el que se encuentran los niños, hay pocos casos que logran ser de buen nivel, pero la mayoría presenta una total segregación entre estos 3 ámbitos.

ANEXO 5. CUADRO DE RASGOS DESEABLES DOMINIOS, CRITERIOS E INDICADORES DOCENTES

OBJETIVO: Determinar los rasgos deseables de los docentes en su práctica cotidiana por medio de las competencias enunciadas en el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes. Ciclo escolar 2020-2021* con la finalidad de valorar su quehacer docente.

INSTRUCCIONES: Con la finalidad de tener una autoevaluación de los rasgos deseables en el trabajo cotidiano de los docentes, se sugiere realizar esta primera autoevaluación colocando el número en el criterio que corresponda según su opinión crítica y reflexiva acerca de su quehacer práctico.

Los criterios para considerar para la valoración son:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Nombre del docente: _____

Grado y grupo de atención: _____

Fecha: _____

DOMINIO	CRITERIO	INDICADOR	VALORACIÓN
I. Una maestra, un maestro asume su quehacer profesional con apego a los principios	1.3 Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación	1.3.1 Se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades personales, profesionales e institucionales, así como en los retos que implican en su enseñanza, el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de todos tus alumnos.	

filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.	profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa	1.3.2 Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como referentes o medios para enriquecer su quehacer pedagógico.	
		1.3.3 Reconoce la importancia del dialogo, intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica en el trabajo conjunto con los docentes de su escuela y de otros espacios educativos, sobre los logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, con fines de mejora.	
III. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.	3.4 Evalúa el desempeño de los alumnos a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.	3.4.1 Realiza un diagnóstico a cerca de los saberes e ideas con los que cuentan los alumnos que permite la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de aprendizaje en el espacio educativo del que es responsable.	
		3.4.2 Utiliza estrategias de evaluación diversificadas y flexibles, coherentes con los aprendizajes que desea lograr, los contenidos revisados, las actividades didácticas realizadas y las características de los alumnos.	

		3.4.3 Dialoga con los alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos a partir de la información que tiene sobre su desempeño para hacerlos partícipes de su aprendizaje.	
		3.4.4 Analizar la información relativa al logro de los aprendizajes de sus alumnos identificando los elementos que le permitan reflexionar y mejorar su práctica docente.	
IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.	4.2 Contribuye en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje entre pares y la mejora de la práctica docente.	4.2.1 Muestra disposición para trabajar con sus colegas de forma responsable y crítica para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	
		4.2.2 Establece un diálogo profesional con sus colegas al compartir conocimientos y experiencias cotidianas que propician la reflexión sobre la práctica docente y la mejora del trabajo pedagógico.	
		4.2.3 Se involucra en actividades de aprendizaje profesional colectivo en su escuela, que contribuyan a profundizar en la comprensión de las políticas educativas, los contenidos de mayor dificultad para los alumnos y temas relevantes para la comunidad escolar.	

ANEXO 6. RESULTADOS DE LOS RASGOS DESEABLES

DOMINIO	CRITERIO	INDICADOR	1	2	3	4	5	6
I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.	1.3 Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa	1.3.1 Se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades personales, profesionales e institucionales, así como en los retos que implican en su enseñanza, el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de todos tus alumnos.	4	5	5	4	5	4
		1.3.2 Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como referentes o medios para enriquecer su quehacer pedagógico.	3	4	3	4	5	3
		1.3.3 Reconoce la importancia del dialogo, intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica en el trabajo conjunto con los docentes de su escuela y de otros espacios educativos, sobre los logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, con fines de mejora.	5	5	5	5	5	4
III. Una maestra, un maestro que genera	3.4 Evalúa el desempeño de los alumnos a través de	3.4.1 Realiza un diagnóstico a cerca de los saberes e ideas con los que cuentan los alumnos que permite la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de	5	5	5	5	5	3

ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.	diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.	aprendizaje en el espacio educativo del que es responsable.							
		3.4.2 Utiliza estrategias de evaluación diversificadas y flexibles, coherentes con los aprendizajes que desea lograr, los contenidos revisados, las actividades didácticas realizadas y las características de los alumnos.	4	5	4	4	4	3	
		3.4.3 Dialoga con los alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos a partir de la información que tiene sobre su desempeño para hacerlos partícipes de su aprendizaje.	5	4	5	4	4	4	
		3.4.4 Analizar la información relativa al logro de los aprendizajes de sus alumnos identificando los elementos que le permitan reflexionar y mejorar su práctica docente.	5	5	5	4	5	4	
IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.	4.2 Contribuye en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje	4.2.1 Muestra disposición para trabajar con sus colegas de forma responsable y crítica para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	5	5	5	5	5	4	
		4.2.2 Establece un diálogo profesional con sus colegas al compartir conocimientos y experiencias cotidianas que propician la reflexión sobre la práctica docente y la mejora del trabajo pedagógico.	5	4	5	4	5	4	

	entre pares y la mejora de la práctica docente.	4.2.3 Se involucra en actividades de aprendizaje profesional colectivo en su escuela, que contribuyan a profundizar en la comprensión de las políticas educativas, los contenidos de mayor dificultad para los alumnos y temas relevantes para la comunidad escolar.	5	5	4	5	5	3
--	---	--	---	---	---	---	---	---

ANEXO 7. MATRIZ DEL PLAN DE ACCIÓN

2021		JUNIO 2021				JULIO 2021				AGOSTO 2021				SEPTIEMBR E 2021				OCTUBRE 2021				
CICLOS DE INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
CICLO 1: Identificación de una idea general.	1. Elaboración de los instrumentos a implementar para la propuesta.	X	X	X																		
	2. Definición de las categorías conceptuales para evaluar los instrumentos				X	X																
	3. Aplicación de las fichas reflexivas de los docentes.					X	X															
CICLO 2: Planteamiento de la hipótesis de acción.	4. Informe de Avance de resultados									X	X	X										
CICLO 3: Construcción del plan de acción.	5. Organización de los resultados											X	X									
	6. Recolección de información y análisis de los resultados												X	X	X							
	7. Teorización de la experiencia y ajustes del borrador final														X	X	X	X				

ANEXO 8. PLANIFICACIÓN REFLEXIVA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA REFLEXIVA PARA EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN				
I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	1. Nombre de la Escuela: “Andrés Molina Enríquez”	4. Nivel Educativo: Primaria	6. Turno: Matutino	10. No. de Plan: 1
	2. CCT: 09DPR2845Q	5. Grado: Se trabajará con maestros de 1° a 6°	7. Periodo de planeación: Mayo 2021- octubre 2021	
	3. Nombre del profesor(a) investigador: Alma Laura Baranda Palma	8. Referente de proceso: Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021	9. Técnica o Instrumento de Evaluación: Guía de observación <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación docente • Escala de actitudes (indicadores de la función) • Cuestionario de práctica reflexiva • Fichas reflexivas 	
II. INTENCIÓN DE APRENDIZAJE				
Rasgos deseables dominios, criterios e indicadores docentes				

DOMINIO	CRITERIO	INDICADOR	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO
<i>I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana</i>	<i>1.3 Asume Su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa.</i>	<i>1.3.3. Reconoce la importancia del diálogo, intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica en el trabajo conjunto de los docentes de su escuela y de otros espacios educativos, sobre los logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, con fines de mejora.</i>	<i>Generar una práctica reflexiva metodológica en los docentes a través de la Carpeta de Aprendizaje Reflexivo para generar aprendizajes significativos.</i>	<i>Aplicar instrumentos reflexivos en los docentes de manera individual y grupal para generar activación de práctica reflexiva Analizar las fichas reflexivas de los docentes por medio del diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica para generar un trabajo en conjunto de los docentes de la escuela.</i>

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPOS
<i>1. Fichas reflexivas</i>	<i>a) Implementación de 3 fichas reflexivas de manera individual</i>	<i>Maestro Investigador y docentes frente a grupo</i>	<i>Instrumentos: 1. Explorando mi identidad docente 2. Ser maestro</i>	<i>28 de mayo al 25 de junio de 2021 (Se implementa</i>

			3. <i>Mi enseñanza reflexiva</i>	<i>ría una ficha reflexiva cada semana, durante 3 semanas)</i>
--	--	--	----------------------------------	--

IV. EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA		Proceso reflexivo docente: <i>(Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción, análisis posterior)</i>	
1. Estrategia de Evaluación:	<i>Reconoce la importancia del dialogo, intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica en el trabajo conjunto de los docentes de su escuela y de otros espacios educativos, sobre los logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, con fines de mejora.</i>	3. Instrumento de evaluación:	<i>1.1 Guía de observación 1.2 Fichas reflexivas</i>
2. Técnica (s) de evaluación:	<i>1. Observación 2. Análisis de datos: recopilación, reducción, disposición, validación e interpretación de los resultados</i>	4. Aprendizaje que puede evaluar:	<i>(Conocimientos, habilidades, actitudes y valores)</i>

ANEXO 9. FICHA REFLEXIVA 1 EXPLORANDO MI IDENTIDAD DOCENTE

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Objetivo: Desarrollar la reflexión introspectiva encaminada a la visualizar una mirada consiente sobre la propia identidad docente.

Instrucciones: Responde los siguientes cuestionamientos

1. ¿Qué me motiva para ser docente?
2. ¿Qué estrategias de enseñanza me ayudan a hacer bien mi trabajo?
3. ¿En qué aspectos de mi práctica docente me interesa mejorar más?
4. ¿Qué es lo que me preocupa o me inquieta de mi profesión?
5. ¿Qué me entusiasma de mi profesión?

ANEXO 10. FICHA REFLEXIVA 2 SER MAESTRO. EL CORAZÓN DE LA ENSEÑANZA

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Objetivo: Reconocer los principales desafíos que enfrentamos los docentes sobre la educación actual.

Instrucciones: De acuerdo con su opinión y usando una escala del 1 al 4, donde el 1 es lo más prioritario y el 4 lo menos prioritario, ordena los enunciados de cada rubro.

1. Ser maestro en el siglo XXI implica:

- () Grandes responsabilidades
- () Retos y desafíos
- () Llevar una agenda prioritaria
- () Visualizar escenarios inmediatos

2. Un buen profesor debe:

- () Formarse en una cultura de innovación
- () Desarrollar su formación permanente
- () Investigar como un estilo de vida
- () Incorporar las nuevas tecnologías

3. La evolución de la figura docente ha seguido un camino de:

- () El profesor enseñante al profesor especialista en ambientes y apoyos de aprendizaje
- () El profesor de aula al profesor de centro

() El profesor de un área o campo disciplinar al profesor de un proyecto formativo interdisciplinar

() El profesor que planea procesos de formación al profesor que motiva los procesos de enseñanza

4. La formación de los docentes en servicio debe transcurrir de:

() La formación permanente a la renovación pedagógica

() La vocación y movilización afectiva a las competencias profesionales

() La asimilación a la acomodación como mapa formativo

() La mediación a la investigación educativa

5. Enlista el orden de las competencias docentes de acuerdo a tu interés o la aplicabilidad en tu práctica.

() Organizar la formación continua

() Innovación pedagógica

() Uso de las TIC'S

() Investigación educativa

() Responsabilidad social

() Creación de materiales didácticos

() Liderazgo transformacional

() Comportamiento ético y moral

() Trabajar con autoeficacia, resiliencia y bienestar emocional

ANEXO 11. FICHA REFLEXIVA 3 MI ENSEÑANZA REFLEXIVA

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Objetivo: Reconocer los elementos de la enseñanza reflexiva para autogestionar el aprendizaje, como una forma de afrontar y responder los problemas de nuestro quehacer docente.

Instrucciones: De acuerdo con su opinión ordene de lo más prioritario a lo menos prioritario, ¿qué secuencia lleva a cabo en su práctica docente?

1. Selección. Para resolver un problema educativo primero debo (ordena del 1 al 5):

() Escribir

() Demostrar

() Explicar

() Situar

() Planear

2. Descripción. Para atender una situación conflictiva en el aula yo (ordena del 1 al 3):

() Intercambio experiencias con otros profesionales

() Uso la teoría y lo ejemplifico

() Hago la revisión de objetivos

3. Análisis. Al pensar en abordar una situación complicada en el salón de clases con mis alumnos yo (ordena del 1 al 3):

() Contextualizo y explico mejor

() Elaboro un plan de acción

Hago la representación del problema

4. Valoración. Las principales acciones que llevo a cabo en aula se componen de (ordena del 1 al 3):

Impulsar la creatividad, el asombro y la curiosidad en mis alumnos

Generar responsabilidad, disciplina y organización en mis alumnos

Estimular el proyecto y el trabajo en eficacia en mis alumnos

5. Reconstrucción. Para enseñar de manera diferente implemento el:

(Ordena del 1 al 7, siendo el 1 el que más implementas y el 7 el que menos o nunca realizas):

Uso de la tecnología

Uso del saber

Uso del conocimiento

Uso de enfoques didácticos constructivistas

Uso de estrategias

Uso de técnicas

Uso del saber de manera interdisciplinaria

6. ¿Qué tipo de competencias estimulas en tus alumnos? (Ordena del 1 al 3)

Competencias cognoscitivas

Inteligencia intrapersonal

Inteligencia interpersonal

ANEXO 12. TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL DE RESPUESTAS DE LA FICHA REFLEXIVA 1

1. ¿Qué me motiva para ser docente? El trabajar con los niños, el levantarme cada día y pensar en la responsabilidad que requiere mi profesión me invita cada día a reinventarme, a transformarme y profesionalizarme para hacer de mi práctica docente un a responsabilidad social de alta demanda. Mis alumnos. Me motiva el enseñar y el aprender al mismo tiempo, con la comunidad escolar. Mi trabajo, mi familia y mis alumnos. Las pocas oportunidades con las que cuentan los niños y poder ayudar a las siguientes generaciones. El enseñar algo nuevo a los alumnos Colaborar en la educación de los alumnos. El compromiso a una comunidad escolar, en específico los alumnos. La convivencia con los alumnos ser parte de su desarrollo académico y emocional. La atención a niños y niñas para su desarrollo de aptitudes físicas. La vocación de enseñar. El trabajar para educar con valores e integración social. Mis alumnos. El transmitir conocimiento y valores. El aprendizaje de los alumnos. Ver crecer y desarrollarse a los niños. El poder dejar grandes hombres y mujeres a mi país. Me gusta motivar a mis alumnos para que saquen la mejor versión de ellos y dar clases me apasiona, disfruto cada día porque yo aprendo todo el tiempo de ellos. La educación de nuestro país. Que mis alumnos en verdad aprendan. "Me gusta enseñar, a aprender cosas a que analicen lo que les rodea, que sean capaces de resolver por ellos mismos las situaciones y sobre todo dar herramientas para mejorar sus conocimientos y ser hables cada día. Eso no lo cambio por nada". Aprender continuamente de mis alumnos. El aprender todos los días. Estar en un aula con alumnos y poder intercambiar diálogo con ellos. El tener el reconocimiento de mi familia. El encontrar nuevas formas de aprender y enseñar. El poder enseñarle a desarrollar sus habilidades motrices a mis alumnos. El que pueda transmitir saberes a los niños y adolescentes. Enseñar a mis alumnos a desarrollar sus habilidades motrices. Los alumnos y la curiosidad por aprender cosas nuevas. El saber mi enseñanza puede hacer mejorar a alguien y que eso impacte favorablemente en su futuro. Ver la entrega que tenía mi padre por su profesión. El aprendizaje que tengo con cada alumno y el enseñar. Experimentar la alegría de hacer la diferencia. Querer ayudar a que la gente tenga mejores oportunidades para afrontar la vida y mejorar su calidad de vida. El trabajo día a día con los

alumnos. El trabajo diario con los alumnos. Apoyar y ayudar a los alumnos en su enseñanza y aprendizaje. La educación de los niños ya que son el futuro del país. Aportar a la educación de los niños y las niñas. "El trabajar con niño, se generan convivencias sociales y de aprendizaje mutuo entre maestro-alumnos. El formar ciudadanos con espíritu crítico. Que mis alumnos se preparen para ser unas personas de bien, y que puedan cumplir sus sueños. Trabajar a favor de la educación de mi país. Ver la felicidad en los alumnos. Principalmente disfruto y siento pasión por mi trabajo, ya que de ahí depende la motivación de innovar, crear, mostrar empatía por las vivencias y ocurrencias de sus alumnos, vivir cada día como si fuera una experiencia inolvidable y maravillosa, sin olvidar y tomar en cuenta, que de nuestros alumnos (as) también aprendemos. Al gustarme mi trabajo, doy lo mejor de mí para sentir satisfacción en mi desempeño laboral y a su vez sentirme comprometida en brindar cada día una mejor enseñanza. El poder realizar un acompañamiento y favorecer el desarrollo armónico y el aprendizaje.

2. ¿Qué estrategias de enseñanza me ayudan a hacer bien mi trabajo?

Trabajar por proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ambientes virtuales, etc. Favorecen en mi práctica docente. El juego me gusta ser lúdica. "Escuchar lo que necesitan, organizada, ser empática e ir al corriente en todo". Exámenes diagnósticos, actividades lúdicas en donde puedo aplicar mis conocimientos con mis alumnos. Videos, cursos y *webinars*. Videos, libros de interés, comprensión lectora y cálculo mental. Comunicación con los alumnos. El damero, clase día, regletas. La inclusión, donde nadie quede fuera de los aprendizajes. El uso de material con los alumnos más pequeños y el uso de diagramas con los mayores. Actividades de tipos lúdicas y deportivas. La organización de actividades sencillas claras pero significativas. Trabajo en equipo, empatía, inclusión. Actividades lúdicas y entusiasmo. Empatía. Las estrategias en donde los alumnos tienen un papel activo. Diálogo, uso de material didáctico. Una planeación inclusiva. Contexto, motivación, temas de intereses de ellos, aprendizaje situado. Trabajar a partir de los intereses de los alumnos. Actividades lúdicas y con material concreto. El ensayo error, análisis de casos y la reflexión e investigación acción. Ser empática con los alumnos y didáctica. Ahora más que nunca todas las que tengan que ver con el uso u manejo de las tecnologías. El trabajo en equipo y familia. "Trabajo dinámico. Juegos simbólicos, cooperativos, competitivos. Formularios.

Predeportes. Rutinas de activación. Cuentos motores. Entre otras". El trabajo colaborativo. Materiales didácticos, juegos lúdicos, videos, desarrollo de temas en sus diversas formas. Brindar autonomía, búsqueda de soluciones personales y autoestima. El uso de material concreta al realizar las actividades. La motivación. Las dinámicas. Invitar al alumno que se involucre y el socializar el conocimiento. Lluvias de ideas, organizadores gráficos, debates, resolución de problemas y ejercicios, aprendizaje cooperativo. La solución de problemas, formulación de hipótesis, juego de roles, planificación de actividades, lluvia de ideas, gamificación, *storytelling*, etc. Realmente son diversas. Conocimiento de los estudiantes, métodos de aprendizaje. Conocimiento de los alumnos, métodos de aprendizaje, experiencia. Activar los conocimientos previos en la participación interactiva en un diálogo de los alumnos. Trabajar con los alumnos en equipo ya que fomenta su independencia, trabajar todos los días actividades para iniciar bien el día, indagar siempre los conocimientos previos del alumno y fomentar la participación sobre lo que conocen de los temas a tratar. Trabajo en equipo. La colaboración que existe con mis compañeros de grado. La elaboración de la planeación. Los acuerdos y compromisos que se generan en la escuela en beneficio a la educación de los alumnos. El uso de las Tic, el trabajo en equipo y diseño de diferentes materiales. El trabajo lúdico. La vocación, la atención y el desempeño. Planeación didáctica Investigación e innovación. Conociendo a mis alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, intentar individualizar la enseñanza en la medida de lo posible con quien lo requiera, Tratar a mis alumnos con respeto y generando confianza, mantener altas expectativas de los estudiantes, variar los métodos de enseñanza, fomentar la participación de los estudiantes, responder lo más claramente posible sus preguntas y/o dudas. El trabajo colaborativo como un medio para favorecer el aprendizaje. Trabajar a partir de los intereses de los alumnos.

3. ¿En qué aspectos de mi práctica docente me interesa mejorar más?

De acuerdo con un análisis crítico de mi práctica docente y desde mi función es necesario mejorar en aspectos tecnológicos para favorecer ambientes virtuales de aprendizaje, estrategias diversificadas para atender a toda la población i fluyendo a los vulnerables, necesito desarrollar mi competencia de lenguaje, aprendiendo una lengua indígena, lengua de señas o braille para dar atención precisa a los casos que lo requieran. En este momento la

educación socio emocional. Conocer más los programas. Poder realizar actividades con música. Realizar o poder tener acceso a más material que me sea de utilidad. Diseño de estrategias para la enseñanza de cada asignatura. En la planeación diversificada, evaluación y estrategias para enseñar fracciones. En la profesionalización. En el trabajo colaborativo con docentes. La comunicación y ser más empático. La evaluación. Evaluación. Uso de las tecnologías. Uso de TIC. En la enseñanza de las matemáticas. Tics. En desarrollar clases más dinámicas. Socioemocional. Retomar los aprendizajes Previos de los alumnos. Diseño de actividades que salgan de lo cotidiano. En la efectividad y el aprendizaje. Entornos enseñanza. Procedimientos y herramientas. Definir con claridad los objetivos y las tareas a realizar. En el área tecnológica y teórico. En el uso de la tecnología. En la utilización de la tecnología para hacer el aprendizaje más significativo. La enseñanza a distancia usando mejores aplicaciones digitales. Tolerancia a la frustración y actualización constante. Planeación. Al brindar los contenidos de las asignaturas de historia, me gustaría abordar los temas de una forma práctica, divertida y sobre todo significativa para que ellos le agarren amor a la historia). Conocer material concreto. Trabajo de emociones, uso de tic, promover la autoevaluación de mis alumnos. Creo que en general no hay alguno a destacar, pero si tuviera que elegir diría en lo económico. Herramientas digitales. Uso de herramientas digitales. Tener herramientas necesarias para apoyar a los alumnos que presentan alguna situación de aprendizaje. Planeación didáctica y evaluación. En la planeación. "Ser más dinámico. Ser menos permisivo." En repartir adecuadamente mis tiempos. En la evaluación cualitativa. Ser más alegre. Uso de las TIC'S en los diferentes contenidos. Uso de las TIC, seguirme actualizando, mejorar (reducir) tiempos en la realización de algunas actividades, hacer uso de diverso material didáctico. En la actualización. Retomar los aprendizajes Previos de los alumnos.

4. ¿Qué es lo que más me preocupa o inquieta de mi profesión?

Él no tener la capacidad de avanzar en mi práctica en medida de las demandas sociales y temporales con las que cambia nuestro contexto histórico. El trabajo administrativo, no tiene ningún impacto en el aprendizaje de mis alumnos. Que algún problema se salga de control. Que no tenga las herramientas para ayudar a mis alumnos. Que cada día la docencia es más denigrada y no se le da el valor e importancia que merece. Trato con los padres de familia.

La importancia de trabajar con padres de familia y orientarlos de manera adecuada. Los riesgos de salud, en estos tiempos COVID 19. El poder que tienen los padres para incidir negativamente en la labor docente. Estar realizando mi labor docente correctamente. Ayudar a desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos. El valor que se le da a la educación. El compromiso de los padres de familia. Los constantes cambios de materiales. La preparación continúa y la valoración del docente por parte de la sociedad. Actualizarme de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños. El poco interés de la sociedad en la educación. Que mis alumnos no puedan desarrollar los fines de la educación debido al contexto donde viven. Que los padres de familia no muestren interés por el aprendizaje de sus hijos. Los retos que vivimos en la actualidad. Quedarme estancada en mi conocimiento. Las carencias formativas. El no poder tener el apoyo de padres de familia. El gremio ha sido muy golpeado y ya se pierde el respeto. No tener interés de padres ante la problemática que generó el covid-19. Que las autoridades no nos den el lugar que merecemos. La nueva manera de trabajar en línea. La falta de valores que en cada nueva generación se presenta. El trabajo a distancia. Si mi trabajo es el adecuado y suficiente para mis alumnos. Que hoy en día cualquier padre puede acusarte de algo y no hay protección legal para el docente, en caso de que la acusación sea falsa. Que los alumnos no alcancen las metas de su grado. Actitud e interés de los alumnos y padres de familia. Que mis alumnos aprendan de manera significativa. La falta de compromiso. La falta de responsabilidad de parte de los padres de familia. La falta de responsabilidad de los padres de familia. Seguir innovando en la cuestión del aprendizaje de los alumnos. Que todos los alumnos puedan obtener un aprendizaje significativo y que logre motivarlos siempre para aprender a aprender. Que los alumnos muestran un desinterés por aprender y prepararse. Que los alumnos no concreten los aprendizajes esperados de conforme al grado. Que por el auge de las tecnologías se vuelva obsoleta. La falta de interés de los padres hacia las actividades escolares de sus hijos. Que no valoren mi trabajo. Que los alumnos adquieran los aprendizajes del grado que cursan, que se sientan en un ambiente de confianza donde puedan expresar sus ideas y opiniones. El desinterés que algunos padres de familia y/o alumnos presentan ante el aprendizaje de contenidos, que los padres de familia comprendan que ayudar a los hijos con sus actividades escolares es acercarle los materiales necesarios para llevarlas a cabo no realizar las tareas ellos, que no todos los docentes son responsables y comprometidos con nuestra labor, que los padres de familia muchas veces

creen que la educación es sólo impartida por la escuela. El constante devenir infantil en cuanto al desarrollo motriz, intelectual y artístico. Que los padres de familia no muestren interés por el aprendizaje de sus hijos.

5. ¿Qué me entusiasma de mi profesión?

El poder desarrollarme con otros maestros, el estar en constante aprendizaje, el ser un asesor, acompañante y apoyo para los maestros frente a grupo, el interesarme éticamente por mi profesión. Sentir que contribuyó a la mejora de la sociedad de mi país. Que el alumno aprenda a leer. Que puedo ayudar a mis alumnos a mejorar y ser más analíticos. El poder compartir los conocimientos adquiridos y sucesivamente aprender de los alumnos. Cada día aprendes algo diferente de los alumnos. La reacción de los niños cuando aprenden a hacer cosas que antes no sabían. Poder observar el crecimiento escolar como escuela. La convivencia con los alumnos. Los retos en nuevas actividades de la escuela. Estar a la vanguardia en aspectos y actividades que generan aprendizajes. Poder sembrar en los niños las ganas de aprender. El cambiar ideologías y valores. Los alumnos, mi trabajo. Mis alumnos. Que los alumnos comprendan su entorno y así mismos como personas cuyas habilidades y capacidades pueden transformar ese entorno. Cómo aprenden los niños. Que aun puedo dejar huella en los corazones de mis alumnos. Poder ser un agente de cambio. Que los alumnos aprendan y lo demuestren. Superar esos retos, tener nuevos conocimientos. Que me permite mejorar cada día una debilidad que tenga o mejorar lo que ya se, y para aprender no hay límites ni edad ni condición. Que puedo ser un guía en el aprendizaje de mis alumnos. Poder aprender. Conocer diferentes personitas. El poder convivir con diferentes familias y conocerlas. Que nunca dejamos de aprender cosas nuevas. El Saber que enseñó a través del juego. El que mis alumnos realicen actividades que no podían, es decir, el que aprendan. El. Saber que enseñó a través del juego. Los nuevos retos. Ver el avance de mis estudiantes y su gratitud. El poder brindar el conocimiento a mis alumnos, y sobre todo ver que estén aprendiendo. El lograr generar un avance en los alumnos. Lograr que mis alumnos sean mejores seres humanos. Ver reflejado los conocimientos y habilidades en mis alumnos. La respuesta de trabajo por parte de los alumnos. Observar los avances que van teniendo los alumnos de forma integral. La interacción con la diversidad de niños. La satisfacción de enseñar y aprender siempre algo nuevo de los alumnos. Que los alumnos aprendan y desarrollen sus habilidades. El

aprendizaje que me dejan mis alumnos, la escuela no es un lugar donde solo los niños aprenden, uno como maestro se llena de saberes y experiencias que deja cada niño. El conocer diferentes grupos de trabajo permitiéndome adaptarme a nuevos contextos cada ciclo escolar. Ver a mis alumnos aprender cosas nuevas y desarrollar sus habilidades. Mi vocación y dedicación que tengo de ella. La convivencia diaria con alumnos y compañeros de trabajo. Mi trabajo, ver a mis alumnos, cuando mis alumnos(as) adquieren los aprendizajes esperados, el esfuerzo y esmero que demuestran los alumnos(as) por realizar sus actividades escolares, me gusta compartir mis conocimientos, participar con mis alumnos en el proceso de su aprendizaje, preparar mis clases pensando cómo puedo hacerles disfrutar lo que voy a impartir. La práctica constante de mis saberes y los resultados obtenidos. Que los alumnos aprendan y lo demuestren.

ANEXO 13. RESPUESTAS DE LA FICHA REFLEXIVA 2,

PROFR.	RESPUESTAS																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	A	C	B	D	C	B	A	D	C	A	D	B	A	D	B	C	D	G	H	E	B	A	F	B	C
2	D	B	C	A	C	B	A	D	B	D	C	A	B	C	A	D	E	G	A	H	B	F	C	D	I
3	A	D	B	C	B	A	C	D	D	C	A	B	B	A	D	C	H	E	I	G	A	B	F	D	C
4	C	A	B	D	D	A	B	C	B	C	A	D	C	B	D	A	I	C	F	B	D	F	E	A	G
5	D	B	A	C	A	D	B	C	D	B	A	C	B	A	D	C	B	D	C	G	I	H	F	E	A
6	A	D	B	C	B	D	A	C	D	B	C	D	D	B	C	A	B	F	G	I	A	C	E	D	G
7	A	C	B	D	A	D	B	C	A	C	D	B	A	B	D	C	G	I	H	E	B	A	D	E	C
8	D	B	A	C	B	D	A	C	D	C	B	A	A	B	C	D	A	I	C	F	D	E	B	G	H
9	B	A	D	C	A	B	C	D	A	D	C	B	B	A	D	C	B	D	G	I	E	C	A	H	F
10	A	B	D	C	A	C	D	B	D	C	A	B	B	A	C	D	F	A	I	B	H	G	C	D	E
11	B	A	D	C	B	D	A	C	D	B	A	C	A	B	D	C	B	A	D	C	F	G	E	H	I
12	D	A	B	C	B	D	A	C	B	C	A	D	C	B	D	A	I	H	G	F	B	C	E	D	A
13	B	D	A	C	B	D	A	C	D	B	C	A	A	D	B	C	A	B	D	I	F	G	H	I	C
14	D	B	C	A	C	B	A	D	D	C	A	B	B	A	D	C	I	H	E	G	A	B	D	F	C
15	D	A	B	C	B	A	C	D	B	A	C	D	B	A	D	C	H	I	E	A	B	C	D	G	F
16	B	A	D	C	B	D	A	C	D	A	C	B	A	B	C	D	B	A	C	F	E	D	H	I	G
17	B	A	D	C	B	A	D	C	B	A	C	D	B	A	C	D	A	D	B	E	C	F	H	G	I
18	A	B	D	C	C	A	B	D	D	A	B	C	A	D	C	B	A	B	F	G	H	I	C	D	E
19	A	C	D	B	A	C	D	B	A	B	D	C	A	C	B	D	A	C	D	B					
20	B	A	D	C	B	A	D	C	C	B	A	D	B	A	D	C	H	I	A	B	G	E	C	F	D
21	A	C	B	D	B	A	D	C	D	A	B	C	C	A	D	B	G	H	B	D	F	E	A	C	I
22	A	D	C	B	A	D	C	B	D	B	C	A	B	C	A	D	D	B	C	A	G	F	E	I	H
23	B	D	C	A	B	C	A	D	D	C	A	B	B	D	A	C	I	H	E	A	D	C	F	G	B
24	D	A	B	C	B	D	C	A	D	C	A	B	D	A	B	C	B	I	C	D	H	G	E	A	F
25	B	A	D	C	A	D	B	C	A	D	C	B	A	D	B	C	I	D	B	E	C	A	G	H	F
26	D	A	B	C	B	A	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	E	G	I	A	B	C	F	H	D
27	B	A	C	D	A	B	C	D	D	B	C	A	B	C	A	D	B	A	D	C	G	E	F	I	H
28	A	B	D	C	C	D	A	B	C	D	A	B	B	D	A	C	D	A	B	G	C	F	H	I	E
29	B	A	D	C	B	C	D	A	C	D	A	B	A	B	D	C	D	I	A	C	B	F	H	E	G
30	B	A	D	C	B	A	D	C	D	A	B	C	A	B	C	D	H	A	B	I	C	D	E	F	G
31	A	B	D	C	A	C	B	D	B	C	A	D	D	A	C	B	C	B	D	F	I	H	G	A	E
32	B	A	C	D	B	A	D	C	D	B	C	A	A	B	D	C	B	A	D	G	H	I	E	F	C
33	B	C	D	A	B	A	C	D	B	D	C	A	B	A	D	C	I	A	E	G	B	D	F	H	C
34	B	D	A	C	D	A	B	C	D	A	C	B	B	A	D	C	C	A	B	I	E	A	D	H	F
35	B	A	C	D	C	A	B	D	D	B	A	C	A	D	C	B	A	E	G	H	I	B	D	F	C
36	A	B	D	C	A	C	B	D	B	C	A	D	D	A	C	B	C	B	D	F	I	H	G	A	E
37	B	A	D	C	B	A	D	C	D	C	A	B	A	B	D	C	G	B	A	C	D	I	H	E	F
38	A	B	D	C	B	A	C	D	D	A	C	B	A	D	B	C	I	G	E	A	H	C	B	F	D
39	B	A	D	C	A	D	C	B	D	A	C	B	A	B	C	D	I	B	F	G	H	E	C	A	D
40	A	D	B	C	B	A	D	C	D	C	A	B	B	A	D	C	E	H	I	D	B	C	G	A	F

ANEXO 14. RESPUESTAS DE LA FICHA REFLEXIVA 3

	RESPUESTAS 1					RESPUESTAS 2			RESPUESTAS 3			RESPUESTAS 4			RESPUESTAS 5							RESPUESTAS 6		
	▼	▼	▼	▼	▼	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3
1	D	C	A	B	E	A	B	C	A	B	C	A	C	B	E	F	B	C	G	A	D	B	C	A
2	D	E	A	B	C	A	B	C	B	A	C	A	B	C	B	C	D	E	G	A	F	A	C	B
3	D	C	E	A	B	A	B	C	A	B	C	B	C	A	B	C	E	F	G	D	A	C	A	B
4	E	C	D	B	A	C	B	A	A	C	B	A	C	B	B	C	E	F	A	D	G	C	B	A
5	D	E	C	B	A	B	C	A	B			A			D	G	C	B	E	A	F	A	B	C
6	D	A	E	C	B	A	C	B	B	C	A	A	B	C	D	B	E	F	G			A	B	C
7	D	E	C	A	B	B	C	A	B			A			D	G	C	B	E			A	B	C
8	A	S	E	P	B	B	C	A	C	A	B	A	B	C	B	C	G	F	E			A	B	C
9	D	E	C	B	A	C	A	B	B	A	C	C	A	B	C	B	E	F	D	G	A	B	C	A
10	D	E	B	A	C	C	A	B	B	A	C	A	C	B	A	G	B	F	C	D	E	B	A	C
11	P	ES	ESC			C	B	A							A	F	C	B	E	D	G	A	C	B
12	E	D	A	C	B	C	B	A	C	A	B	B	A	C	G	D	B	C	E	F	A	B	C	A
13	E	D	A	B	C	C	B	A	A	C	B	B	A	C								B	C	A
14	D	B	C	A	E	C	B	A	B	A	C	A	B	C	C	D	B	A	E			C	A	B
15	E	A	C	E	B	C	A	B	B	A	C	A	C	B	C	B	A	E	F	G		C	A	B
16	E	A	C	B	D	C	A	B	B	A	C	A	B	C	D	B	C	E	F	G	A	A	B	C
17	D	E	B	C	A	A	B	C	B	A	C	A	B	C	D	B	E	C	F	A	G	A	C	B
18	E	D	B	C	A	A	C	B	B	A	C	A	C	B	B	C	D	A	E			A	C	B
19	D	A	C	B	E	A	C	B	B	C	A	B	A	C	C	B	A	E	D			A	C	B
20	D	A	B	E	C	A	C	B	C	B	A	A	C	B	A	C	B	D	E	F	G	A	C	B
21	D	E	A	C	B	C	B	A	B	C	A	A	C	B	E	B	C	G	F	D	A	C	A	B
22	D	E	A	C	B	B	C	A	B	C	A	A	B	C	B	C	E	A	F	G		C	A	B
23	E	D	C			B	A	C	C	B	A	A	B	C	G	B	D	C	E	F	A	A	C	B
24	E	D	C	A	B	C	B	A	C	B	A	B	A	C	A	B	G	C	D	E	F	C	B	A
25	D	C	E	A	B	A	C	B	A	C	B	A	B	C	C	B	E	F	A			A	C	B
26	E	D	A	C	B	C	B	A	B	A	C	B	A	C	D	C	E	F	G	B	A	C	B	A
27	D	E	A	C	B	A	B	C	B	A	C	B	A	C	B	C	E	F	D	G	A	A	C	B
28	D	E	A	C	B	B	A	C	A	C	B	B	C	A	E	G	A	D	C	B	F	B	C	A
29	D	E	A	C	B	C	B	A	B	C	A	A	C	B	E	B	C	G	F			C	A	B
30	E	D	C	B	A	B	C	A	B	A	C	B	A	C	E	F	G	D	C	B	A	C	B	A
31	D	E	A			C			A			A	B		B	C						C	B	A
32	D	E	A	C	B	B	A	C	A	C	B	B	C	A	E	G	A	D	C	B	F	B	C	A
33	E					B	C	A	B	A	C	C	A	B	D	B	C	E	F	G	A	B	C	A
34	E	C	D	B	A	B	A	C	B	A	C	A	C	B	E	F	B	C	D	A	G	C	B	A
35	D	E	A	C	B	B	A	C	A	C	B	B	C	A	E	G	A	D	C	B	F	B	C	A