

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



“PRÁCTICAS DOCENTES REFLEXIVAS COMO MEDIO PARA UN MEJOR DESARROLLO PROFESIONAL: UNA PROPUESTA COLABORATIVA”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA DE LAS MERCEDES IGLESIAS SOBERO

Director: Dr. Javier Loredo Enríquez.
Lectores: Mtra. Maura Rubio Almonacid.
Dra. Hilda Patiño Domínguez.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	1
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	5
1.1. La práctica reflexiva como estrategia de intervención.....	5
1.2. Planteamiento del problema	9
1.3. Preguntas de investigación	11
1.4. Objetivos	12
1.4.1. Objetivo central de la investigación	12
1.4.2. Objetivos específicos.....	12
1.5. Justificación.....	12
1.6. Supuesto	17
CAPÍTULO II: DOCENTES DE INGLÉS EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA EN MEXICO	18
2.1. La Educación Básica en México.	18
2.1.1. Normatividad.....	20
2.1.2. Reforma Integral de la Educación Básica	22
2.1.3. Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB).....	24
2.2. Una institución privada	26
2.2.1. La institución.....	27
2.2.1.1. Origen histórico.....	27
2.2.1.2. Filosofía educativa	28
2.2.1.3. Misión y visión.....	29
2.2.1.4. Estructura – Organigrama	29
2.2.2. El alumnado.....	30
2.2.2.1. Perfil del alumnado	31
2.2.3. Los docentes y su perfil.....	32
2.2.4. El currículo.....	33
2.2.4.1. La materia de inglés dentro del currículo.....	34
2.3. Departamento de Inglés.....	35
2.3.1. Características y antecedentes	36

2.3.2.	Los docentes del Departamento de Inglés.....	39
2.3.2.1.	Características particulares.....	41
2.3.2.2.	Formación	42
2.3.2.3.	Experiencia.....	44
2.3.2.4.	Antecedentes en el uso de prácticas reflexivas.	44
2.3.2.4.1.	Observaciones de clase entre pares.	44
CAPÍTULO III: LA PRÁCTICA REFLEXIVA.....		47
3.1.	Antecedentes	47
3.1.1.	El pensamiento y la experiencia reflexiva de John Dewey	48
3.1.2.	El profesional reflexivo de Donald Schön.	50
3.2.	Definición y beneficios de una práctica reflexiva.....	51
3.2.1.	Conceptualización	52
3.2.2.	De la reflexión esporádica a la práctica reflexiva.	54
3.3.	Tipos de práctica reflexiva	58
3.3.1.	Reflexión en la acción	58
3.3.2.	Reflexión sobre la acción	60
3.3.3.	Reflexión para la acción.....	61
3.4.	Aspectos, características y actitudes del docente que contribuyen a desarrollar una práctica reflexiva.	62
3.4.1.	Actitudes que favorecen una práctica reflexiva.	63
3.4.2.	Constante búsqueda de información (Indagación).....	64
3.4.3.	Búsqueda de solución a problemas.	66
3.4.4.	Práctica de introspección.....	67
3.4.5.	La reflexión como práctica sistemática.....	68
3.4.6.	Otros atributos	69
3.5.	Niveles de reflexividad.....	70
3.5.1.	Reflexión técnica.....	71
3.5.2.	Reflexión práctica.	72
3.5.3.	Reflexión crítica	73
3.6.	La práctica reflexiva como parte del desarrollo personal y profesional del docente.	75
3.6.1.	La observación de clase como herramienta para el desarrollo profesional.....	80
3.6.2.	El trabajo en equipo como parte del desarrollo profesional del docente.	86
3.6.2.1.	Conceptualización de equipo para un trabajo colaborativo.	86
3.6.2.2.	Elementos constitutivos de los equipos o grupos.....	88
3.6.2.3.	Propiedades y procesos estructurales que influyen en la vida grupal.	90

3.6.2.3.1.	Las normas grupales.....	90
3.6.2.3.2.	Establecimiento de roles.....	91
3.6.2.3.3.	Cohesión social	92
3.6.2.3.4.	La comunicación.	93
3.6.2.3.5.	Distribución de autoridad.	94
3.6.2.4.	Factores desencadenantes e inhibidores.....	95
3.6.2.5.	La organización.....	97
3.7.	La transformación de la práctica docente.....	98
3.7.1.	Las creencias del docente y la influencia en su práctica.	100
3.7.2.	La significación de la práctica educativa como factor transformador.	102
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO		106
4.1.	Presentación	106
4.2.	Investigación participativa	108
4.2.1.	Características presentes en el estudio.	109
4.2.2.	El método y las técnicas que guían la investigación.	115
4.3.	Diseño de la intervención del Programa de reflexión.	117
4.3.1.	Exploración sobre las necesidades y características de los participantes.....	118
4.3.2.	El programa.....	121
4.3.2.1.	Objetivo.....	121
4.3.2.2.	Fundamentos.	122
4.3.2.3.	Metodología.	124
4.3.2.3.1.	Las sesiones.....	124
4.3.2.3.2.	Los participantes.	125
4.3.2.3.3.	Los roles.	125
4.3.2.3.4.	Los temas.....	126
4.3.2.3.5.	Actividades realizadas entre sesiones.	127
4.3.2.3.6.	Los materiales.	127
4.3.3.	Especificaciones de cada sesión del programa.....	128
4.3.4.	Inventario de evidencias de trabajo y reflexión disponibles para análisis.	132
4.3.4.1.	Grabaciones.....	132
4.3.4.2.	Documentos (Reflexiones, evaluaciones, cuestionarios, relatos).	133
4.3.4.3.	Registros de observación de clase.....	134
4.3.5.	Metodología aplicada para el análisis y la interpretación de resultados.	134
4.3.5.1.	Categorías e indicadores para el análisis de las sesiones temáticas de la fase central o de desarrollo.....	138
4.3.5.2.	Corroboración de resultados.	141

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	143
5.1. Pensamientos, creencias, intereses y necesidades de un grupo de docentes como parte de su identidad.	143
5.1.1. Aspectos generales.	147
5.1.1.1. Motivos para la elección de la profesión docente.	147
5.1.1.2. Experiencia en el estudio de idiomas.	148
5.1.1.3. Influencia de experiencias como estudiantes	149
5.1.1.4. La personalidad y sus influencias en la enseñanza	150
5.1.1.5. Influencias más Importantes en la enseñanza.	151
5.1.2. Creencias sobre el inglés.	152
5.1.2.1. La importancia del inglés.	152
5.1.2.2. El aprendizaje del inglés ¿difícil o fácil?	152
5.1.2.3. Aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés.	153
5.1.3. Creencias sobre el aprendizaje.	154
5.1.3.1. El aprendizaje.	154
5.1.3.2. Mejores formas de aprender un idioma.	154
5.1.3.3. Los estudiantes exitosos de la clase de inglés.	155
5.1.3.4. Estilos y estrategias de aprendizaje que se fomentan en los estudiantes.	156
5.1.3.5. Actitudes desaprobadas.	157
5.1.3.6. Roles de los estudiantes dentro de la clase.	157
5.1.4. Creencias acerca del programa y la currícula.	158
5.1.4.1. Elementos indispensables en un programa efectivo de inglés.	158
5.1.4.2. Toma de decisiones sobre lo que se enseña.	159
5.1.4.3. Las necesidades de los estudiantes y su efecto en la enseñanza.	159
5.1.4.4. Opiniones y propuestas de cambio en el programa.	160
5.1.5. Creencias sobre la enseñanza.	161
5.1.5.1. Rol del maestro en el salón de clase.	161
5.1.5.2. Métodos de enseñanza.	161
5.1.5.3. Recursos didácticos.	162
5.1.5.4. ‘Enseñanza efectiva’.	163
5.1.5.5. Las cualidades de un buen maestro.	163
5.1.5.6. Estrategias para control de grupo.	164
5.1.5.7. Mejores experiencias docentes.	165
5.1.5.8. Peores experiencias docentes	166
5.1.5.9. Actividades y dinámicas en la clase de inglés.	166
5.1.5.10. Comienzo y fin de la clase de inglés.	167
5.1.5.11. Corrección de errores.	168
5.1.6. Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.	168
5.1.6.1. Entrenamiento y preparación necesaria para maestros de lenguas.	168
5.1.6.2. Actividades que fomentan el desarrollo profesional del maestro.	169
5.1.6.3. Aspectos más gratificantes en la enseñanza.	170
5.1.7. Creencias sobre los alumnos.	171

5.1.7.1.	Relación maestro – alumno.....	171
5.1.7.2.	Estrategias para mantener la atención e interés.....	172
5.1.7.3.	Estrategias para establecer la confianza y seguridad con un nuevo grupo.	172
5.1.7.4.	La importancia de conocer a los estudiantes.....	173
5.1.8.	Observaciones generales	174
5.2.	Análisis de las sesiones temáticas	176
5.2.1.	Principales hallazgos e interpretación de las sesiones temáticas.	177
5.2.1.1.	Descripción de las sesiones:.....	177
5.2.1.2.	Análisis e interpretación por categoría.....	179
5.2.1.2.1.	Categoría I: Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias.....	179
5.2.1.2.2.	Categoría II: Organización de la sesión (Tiempos, moderadores, participaciones)	182
5.2.1.2.3.	Categoría III: Ambiente, interacción, interés y compromiso de los participantes. Apertura para compartir y reflexionar de manera colaborativa.	191
5.2.1.2.4.	Categoría IV: Conocimientos y experiencias en relación al tema.	201
5.2.1.2.5.	Categoría V: Fundamento teórico.	205
5.2.1.2.6.	Categoría VI: Problemática, intereses e inquietudes.....	208
5.2.1.2.7.	Categoría VII: Observaciones de clase	211
5.2.1.2.8.	Categoría VIII: Evidencias reflexivas	217
5.2.1.2.9.	Categoría IX: Evidencias de avance: Evidencias de sensibilización → concientización → transformación de la práctica.	223
5.2.1.2.10.	Categoría X: Compromisos, conclusiones y reflexiones finales.....	228
5.3.	Análisis de la fase de evaluación y cierre de la experiencia reflexiva.	232
5.3.1.	Análisis de la ‘Evaluación del programa’	233
5.3.2.	Análisis de lo experiencia de observación de clase.....	242
5.3.3.	Coincidencias entre ambas evaluaciones	249
CONCLUSIONES		251
BIBLIOGRAFÍA.....		262
ANEXOS.....		268
ANEXO 1. Creencias y opiniones de los maestros de inglés - Cuestionario.....		268
ANEXO 2. Análisis del instrumento “Creencias y opiniones de las maestras de inglés” a través del programa ATLAS.ti - Fragmento		274
ANEXO 3: Transcripción de la sesión ‘Planeación’ – Primera parte - Fragmento		280
ANEXO 4: Análisis de la sesión “Planeación” – Fragmento.....		285

ANEXO 5: “Evaluación del programa ‘Reflexionando juntos para un mayor desarrollo profesional” - Cuestionario	291
ANEXO 6: “Evaluando mi Experiencia en la Observación de Clase” - Cuestionario	298
ANEXO 7: “Mi práctica docente en un futuro cercano” - Reflexión	300

PRESENTACIÓN

Ante los retos de un mundo cada vez más demandante, el docente de hoy se ha convertido en elemento clave para el desarrollo e implementación de procesos educativos más complejos. En ellos, ya no es posible visualizar su labor enmarcada en criterios estáticos, ni centrada en métodos y técnicas específicas. Más bien, se requiere de un docente que busque capacitarse y actualizarse para desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que lo lleven a solucionar problemas y a tomar decisiones de manera efectiva en situaciones que muchas veces son inciertas por estar limitadas de tiempo e información.

Este estudio se propone el fortalecimiento de prácticas reflexivas individuales y colaborativas - como son la observación de clase entre pares, la discusión y reflexión de manera colaborativa, los autorregistros y la redacción de reflexiones personales, el análisis de la práctica a la luz de la teoría- , como parte del desarrollo profesional del docente.

En un proceso de formación y desarrollo como éste, es indispensable que sea el propio docente quien participe activamente ya que se busca que, desde el conocimiento de su hacer, vaya avanzando a formas más sistemáticas de conocer y comprender lo que hace y porqué lo hace para después hacer posibles las transformaciones necesarias para mejorar su práctica (García H. & Dueñas, 2006).

La práctica reflexiva no significa que los maestros hayan de reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo; es evidente que una postura totalmente contemplativa no es

adecuada ni posible para los docentes. Esta posición, mas bien, busca un equilibrio entre la reflexión y la rutina; entre el pensamiento y la acción (Dewey J. , 1933).

El objetivo central de esta investigación fue *diseñar e implementar un Programa Colaborativo orientado al fortalecimiento de prácticas reflexivas en los docentes que les permitiera examinar críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza con el fin de contribuir a un mejor desarrollo profesional.*

De ahí que nos preguntamos si un programa que promoviera la práctica reflexiva pudiera llevar al docente a reconocer sus fortalezas y debilidades, a ver a sus colegas como agentes significativos en la construcción de un conocimiento común, a examinar críticamente lo que implica su labor docente y a contribuir a un mejor desempeño docente.

Con la intención de dejar clara la estructura de la presente investigación, en este espacio ofrecemos un breve recorrido por los componentes del presente estudio. El documento está conformado por seis capítulos. En el primero, se presenta una breve introducción después de exponer los motivos que llevaron a la realización del trabajo. Asimismo, presenta el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y el supuesto.

En el capítulo dos se ofrece la descripción del contexto en el que se desarrolló el presente estudio; así, el lector encontrará en este apartado una caracterización que parte desde lo que representa la Educación Básica en México, la asignatura de inglés dentro del Sistema Educativo Nacional; así como una descripción detallada de la institución y del grupo de docentes que participaron en el *Programa* que aquí se analiza y que son los actores centrales del trabajo de análisis.

El capítulo tres toma el papel del marco teórico, nos acercamos a la teoría especializada en relación a los tres ejes centrales de este proyecto: la práctica reflexiva,

el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente. De esta forma, en el capítulo se abordan los antecedentes de una práctica reflexiva, como sus beneficios, sus tipos, las características y actitudes que se vinculan a los docentes que la practican; así como los niveles de reflexividad.

En este mismo apartado, se discute sobre el desarrollo profesional del docente frente a las necesidades del día de hoy; haciéndose hincapié en las competencias y lo que éstas implican –conocimientos, habilidades, valores y actitudes- para llevar a su profesión. Además, en este mismo espacio, se destaca la importancia de la observación de clase entre pares y al trabajo en equipo como factores fundamentales en este proceso. En cuanto a este último se buscó definirlo desde los elementos que lo constituyen, las propiedades y los procesos que lo estructuran – las normas, los roles, la cohesión, la comunicación y, la distribución de la autoridad -, los factores que lo desencadenan e inhiben; así como la organización que se requiere.

Este capítulo se cierra con el tema de la transformación de la práctica, en el que se consideraron no sólo las creencias de los docentes y la influencia de éstas en su práctica; sino además se dio importancia a la significación que hace el docente como factor transformador.

La metodología bajo la cual se desarrolló la investigación se da a conocer en el capítulo cuatro. En ella incluimos una pequeña introducción acerca de la investigación participativa haciendo referencia a ciertos principios, características y métodos que estuvieron presentes en este estudio.

En este mismo capítulo, se presenta el diseño de la investigación en el que se incluye la descripción de las inquietudes, necesidades y características del grupo de docentes que participaron y que dieron origen al *Programa* al cual se alude en este documento. Además, se ofrece una explicación detallada del *Programa* en el que se especifican sus objetivos, sus fundamentos y, su metodología en cuanto a las sesiones, los

participantes, los roles, los temas, las actividades realizadas entre sesiones y, los materiales empleados. Asimismo, se integró un cuadro con las especificaciones de cada sesión. En este mismo espacio, se encuentra el inventario de todas las evidencias de trabajo y reflexión recabadas. También se describe la metodología aplicada para el análisis e interpretación de resultados.

El capítulo cinco y último corresponde al análisis e interpretación de los resultados. En éste se presentan los tres análisis relacionados con los tres momentos determinantes de la investigación: (inicio) en el que se establece la plataforma inicial en cuanto a los pensamientos, creencias, intereses y necesidades que dan identidad a los docentes; (desarrollo) mediante el análisis de una serie de sesiones a partir de diez categorías distintas; y (cierre) en el que se presenta la evaluación realizada por los docentes en cuanto al *Programa* mismo, como a las experiencias de observación de clase.

Las conclusiones cierran la presentación de la investigación. Cabe aclarar que debido a que en el apartado anterior fueron ampliamente descritos, analizados e interpretados los hallazgos encontrados en este estudio, en este espacio únicamente se dio respuesta a las preguntas planteadas al inicio de la investigación.

Al final de este trabajo, en los anexos, se encuentran una serie de documentos y fragmentos tanto de una de las transcripciones, como de dos muestras de los análisis realizados con la intención de ofrecer un acercamiento a la forma como se trabajó para la consecución de esta investigación.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

“La vida es desarrollo, y el desarrollarse y crecer es vida”

John Dewey (Bowen & Hobson, 2005, p. 180)

1.1. La práctica reflexiva como estrategia de intervención

La educación tiene un valor estratégico para el futuro. Como se expresa en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (p. 182) “la principal riqueza de un país son sus hombres y sus mujeres. Las naciones que han logrado el verdadero mejoramiento de las condiciones de vida de su población se distinguen por haber puesto especial atención en la provisión de una educación de calidad”.

“La calidad educativa supera el supuesto implícito de que acceder y luego cumplir con una trayectoria escolar completa son acciones que aseguran a todos los niños, niñas y adolescentes el aprendizaje adecuado [...]. Brindar una educación de calidad [...] constituye, actualmente, un desafío crucial. No sólo se torna necesario alcanzar la meta del derecho a la educación, sino también alcanzar el derecho a una educación que sea acorde con las realidades [del] país y que sea congruente con las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto. El desafío consiste en poder desarrollar una educación que sea capaz de ponerse al servicio de la realización de los proyectos de las personas y de las innovaciones sociales que exigen las profundas desigualdades que hoy atraviesan los pueblos latinoamericanos. Desde esta perspectiva, el compromiso con la calidad se convierte en el camino necesario para garantizar el cumplimiento del derecho humano fundamental de acceder y obtener una educación

que complemente el desarrollo personal y contribuya a construir sociedades más justas” (UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2010, p. 116).

Para lograr una educación de calidad, “los programas de estudio deben ser flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad. Los métodos educativos deben reflejar el ritmo acelerado del desarrollo científico y tecnológico y los contenidos de la enseñanza requieren ser capaces de incorporar el conocimiento que se genera constantemente gracias a las nuevas tecnologías de información” (PND, 2007-2012, p. 184). Por todo esto, los docentes deben estar más y mejor preparados para ofrecer a sus estudiantes las herramientas necesarias para su exitoso desempeño en este mundo cada vez más demandante.

De acuerdo con investigadores y expertos en educación (UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2010), se ha detectado que entre los factores que más inciden en la construcción de procesos educativos exitosos están los docentes; por lo que se convierten en actores altamente significativos. “Es evidente la contribución directa que realizan los docentes en los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes, en la conformación de marcos institucionales escolares de calidad y, consecuentemente, en la mejora global de la calidad de la educación” (UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2010, p. 130). Todo esto confirma el papel determinante que juega el educador.

Ante esto, ¿Cómo pueden los maestros afrontar con éxito los retos que tienen para el futuro? ¿Cómo sabrían cuándo sus métodos se tornan obsoletos?

Es posible que nuestra respuesta sea la constante participación de los maestros en programas de formación y actualización que están relacionados con la provisión de los medios, recursos tanto humanos como materiales, y contextos necesarios. Dichos programas sin lugar a duda son útiles. Sin embargo, su utilidad se aminora porque suelen limitarse a transmitir cuerpos de información, desarrollar cierto número de técnicas y habilidades, promover metodologías específicas, e inculcar filosofías y

posturas educativas limitadas y/o limitantes que pueden funcionar por un tiempo o en situaciones o grupos determinados. Los programas de formación y actualización son usualmente diseñados por otros, y al participar en ellos, el docente tiene, por lo general, una participación pasiva o al menos no tan activa.

Esto es, “muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento escolar pasan por alto los conocimientos y experiencia de los maestros, basándose ante todo, en la distribución de soluciones prefabricadas a los problemas de la escuela” (Zeichner, 1993, p. 2). De esta manera, se están formando docentes para que funcionen solamente dentro de un contexto determinado y bajo ciertas condiciones de trabajo. Peor aún, se podrían estar perpetuando formas de pensar, decir, actuar y juzgar que pronto serán obsoletas; limitándose además con ello, la posibilidad y la capacidad de cambio e innovación, desarrollo y evolución del docente y la docencia, tanto en lo individual como en lo institucional y social.

Es indispensable reconocer que las aulas están llenas de estudiantes con características muy diversas que, por lo mismo, requieren diversidad de actividades y estrategias docentes que les permitan alcanzar los propósitos de la educación. Los docentes, por su parte, también tienen diferencias que afectan su práctica de enseñanza; por ejemplo, su edad, su género, su historia personal, su experiencia profesional, la materia que imparten, entre otras. La escuela donde el profesor presta sus servicios marca, también, importantes diferencias respecto a las expectativas de los alumnos y los padres sobre su actuación profesional. Esto nos lleva a confirmar que son muchos los factores que intervienen en la formación, actualización y profesionalización docente por lo que se requiere más que una certificación de dominio profesional para poder desarrollar su práctica docente.

Ante dichas situaciones, es indispensable ofrecer un marco metodológico formativo que cumpla no solo con la necesidad de formar, actualizar y contribuir en el desarrollo docente, sino que al mismo tiempo proporcione al maestro una forma de explorar y

mejorar su efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera de su propio salón de clases.

El enfoque reflexivo aporta elementos pertinentes para mejorar la efectividad del trabajo docente. Este enfoque ofrece la posibilidad de que los educadores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza. Esto les permite identificar aquellas situaciones que requieran de modificación, reformulación, mejoramiento o innovación, de tal manera que se establezca una mayor coherencia entre personas o situaciones y el entorno institucional, social y cultural.

La capacidad reflexiva pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, contribuir a la toma de decisiones, la evaluación y la auto-evaluación, ayudar a la resolución de problemas y consecución de objetivos y responder, además, a las demandas que exigen una educación comprometida con la sociedad.

En los años ochenta, estas ideas toman forma en la conceptualización ofrecida por Donald Schön (1987; 1983), quien define la práctica reflexiva como una forma de acercarse al conocimiento que caracteriza a los profesionistas competentes y experimentados. La competencia profesional, nos dice, requiere de una gran capacidad de reflexión, la cual puede suscitarse en cualquier momento en relación con una situación conflictiva, única, incierta, o desconcertante.

El término *práctica reflexiva*, aunque acuñado por Schön (1983), está basado en las ideas de John Dewey sobre el pensamiento reflexivo y cómo éste se relaciona con la práctica o experiencia. Para Dewey el significado del pensamiento reflexivo va más allá del límite de las creencias, ya que descansa sobre algún tipo de evidencia o testimonio.

La noción de *práctica reflexiva* también descansa sobre el “hábito de inteligencia o acción reflexiva” de Dewey que se opone a “la acción o hábito rutinario”. De acuerdo

con él, la acción rutinaria esta guiada por factores como la tradición, el hábito y la autoridad; así como por definiciones y expectativas institucionales. Por lo tanto, es relativamente estática y no responde a las prioridades y circunstancias cambiantes.

La práctica reflexiva, por el otro lado, involucra la disposición para comprometerse en una autovaloración y desarrollo. Entre otras cosas, implica flexibilidad, análisis riguroso y conciencia social (Pollard, 2003).

Dicha práctica reflexiva requiere, además de responsabilidad y entusiasmo por parte del docente, una mente abierta que es “un deseo activo de escuchar a más de uno de los lados; prestar atención a los hechos de cualquier lado que vengan; dar toda atención a todas las alternativas posibles, reconocer la posibilidad de error aún en las creencias más queridas por nosotros” (Dewey J. , 1933, p. 29).

1.2. Planteamiento del problema

Un grupo de docentes que conforman el Departamento de Inglés de una Institución Privada, han identificado que a pesar de contar con formación y capacitación docente, ésta ha sido insuficiente para enfrentar con éxito situaciones dentro de sus aulas que les causan incertidumbre, duda y/o confusión.

Así, es común escuchar entre ellas problemas relacionados con el rezago académico de alumnos, indisciplina, estrategias de enseñanza-aprendizaje, situaciones motivacionales, comunicación en el aula, interacción alumnos–maestro y/o alumnos-alumnos, diseño curricular, uso de medios, teorías de aprendizaje, diseños instruccionales, evaluación del aprendizaje, entre muchos más.

Además, han identificado que los métodos y estrategias didácticas que acostumbraban utilizar, han dejado de surtir efecto. Los estudiantes y las condiciones que intervienen en su función docente han cambiado, y siguen cambiando.

Ante todo esto, surge la necesidad de que los docentes se involucren en un proceso de mejora continua que les permita contar con las herramientas, actitudes, conocimientos, habilidades y estrategias para ofrecer a sus alumnos una enseñanza del inglés de calidad; tan necesaria para afrontar con éxito los retos del futuro. En este orden de ideas, existen infinidad de factores y situaciones que deben ser identificadas, analizadas, modificadas, reformuladas y/o mejoradas.

Con la finalidad de ofrecer un espacio de reflexión y actualización docente, la Institución, a petición del sistema educativo nacional, motivó a su colectivo docente a participar en una serie de talleres¹. Aunque, de acuerdo con las percepciones de las maestras de inglés, aquellos fueron enriquecedores, se reportó que en muchas ocasiones habían sido irrelevantes debido a que los temas y puntos discutidos habían sido ajenos a su materia y condiciones en sus aula.

Frente a lo expuesto, surgió entre las docentes de inglés la necesidad de generar un espacio propio que les permitiera dialogar y reflexionar de manera colectiva sobre temas y situaciones en común que las llevara no sólo a buscar soluciones a los problemas y situaciones de incertidumbre que enfrentaban en sus salones de clase, sino también a mejorar su propia práctica docente.

El presente estudio es considerado de intervención debido no sólo a que busca incidir en los docentes, en sus prácticas y en la manera de percibir las en busca de una transformación que lleve a la solución de sus problemas; sino que además cumple con ciertas características que según Montenegro (2001) son necesarias para pensar en una intervención. Ellas son:

¹ Estos talleres, denominados Talleres Generales de Actualización (TGA), pretendían ser un espacio de encuentro profesional donde los maestros reflexionaran en torno a una problemática educativa específica, analizaran su práctica docente, incorporaran materiales, contenidos y estrategias de trabajo durante el ciclo escolar. En ellos participaban todos los profesores de las escuelas, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de los centros de maestros y los Departamentos Regionales de Educación Básica. Los TGA se insertaban en el PRONAP y el Programa Rector Estatal para la Formación Continua (PREFC).

1. **Cierto descontento con el orden social.** Como se comentó unas líneas antes, el grupo de docentes participantes identificó problemas y situaciones de incertidumbre que se deben solucionar y mejorar; además hay insatisfacción en cuanto a las condiciones y al espacio con el que cuentan para actualizarse.
2. **Posibilidad y deseabilidad del cambio social.** Las propias docentes proponen la creación de un espacio propio que las lleve a dialogar y reflexionar colectivamente. Esto refleja la posibilidad y el deseo de una transformación.
3. **Acción colectiva.** Son las mismas docentes quienes proponen trabajar de manera conjunta para la superación de sus dificultades y la mejora de su práctica.
4. **Conocimiento: guía de la acción.** En este estudio se pretende tomar el conocimiento científico como guía para “mirar la intervención social como conjunto de teorías y prácticas profesionales” (Montenegro Matínez, 2001, p. 63).

Más aún, al buscar que esta intervención sea bajo una perspectiva reflexiva, tanto los procesos de investigación como sus intervenciones se dan en una participación de interacción. Desde esta perspectiva “un participante en interacción permanente, que reflexiona como parte de su práctica interactiva, investigación e intervención se alimentan mutua y circularmente y se vuelven dos modos posibles de describir la interacción como totalidad” (Pakman, 1999, pp. 360-361).

1.3. Preguntas de investigación

Todo esto nos lleva a buscar respuesta a las siguientes preguntas: ***Un programa que promueva la práctica reflexiva, ¿lleva al docente al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades?, ¿le permite ver a sus colegas como agentes significativos en la construcción de un conocimiento común? ¿coadyuva a que el docente examine críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza? ¿contribuye a un mejor desempeño como docente?***

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo central de la investigación

Diseñar e implementar un Programa Colaborativo orientado al fortalecimiento de prácticas reflexivas en los docentes que les permita examinar críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza con el fin de contribuir a un mejor desarrollo profesional.

1.4.2. Objetivos específicos

- Ofrecer al docente la posibilidad de reflexionar y examinar críticamente su práctica con el fin de identificar aquellas situaciones que requieran de modificación, reformulación, mejoramiento o innovación.
- Fomentar en el docente la búsqueda y construcción del conocimiento sobre su práctica como medio para dar sentido y significado a su quehacer en el aula a través de acciones individuales y grupales.
- Promover la observación y reflexión como parte del proceso de toma de decisiones y búsqueda de mejoras continuas en su práctica cotidiana.
- Promover la participación, el compromiso y el diálogo entre docentes tanto en el análisis conjunto de evidencias, como en la búsqueda de soluciones como parte del proceso reflexivo.
- Sensibilizar al docente para percibir la retroalimentación por parte de sus compañeros, de sus estudiantes y de sus autoridades, como una oportunidad de crecimiento profesional.

1.5. Justificación

La educación es y ha sido sin lugar a duda un tema central en las agendas de política pública en numerosos países, y, particularmente en los países latinoamericanos. La

importante contribución de la educación al desarrollo económico, político, cultural y social ha colocado a la calidad de la educación como asunto de primera importancia en las agendas nacionales.

Ante esto, en México hay todavía mucho por hacer; ya que, aunque se han registrado considerables avances en materia educativa, aún persisten importantes rezagos en el sistema educativo nacional (PND, 2007-2012). De esta manera, “junto con el logro de la cobertura, es necesario alcanzar niveles de calidad más altos. Debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida, incluidos el buen desempeño en el trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal. El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos” (PND, 2007-2012, pp. 181-182).

Hablar de calidad de la educación es un tanto complejo. Se trata de un concepto que, no obstante se le ha dado relevancia y se emplea muy a menudo, no se ha definido con precisión y no existe un acuerdo generalizado al momento de traducirlo en intervenciones educativas concretas; inclusive se considera un concepto ambiguo. Ante esto, Casassus (1990, p. 49) comenta que “cuando se dice ‘calidad de la educación’ se confronta la dificultad de que no se especifica qué es aquello a lo que se alude”. Más aún, Prawda y Flores (2001) explican “no [utilizar] el término ‘calidad’ por lo complejo que resulta definirlo en el contexto educativo que se desenvuelve en procesos misteriosos, individuales y sociales, deliberados y aleatorios. [...] La UNESCO [...] propone que un incremento en la calidad de la educación existe cuando se genera una mejoría observable en el *medio* en el cual trabaja el estudiante con los insumos educativos que le proporciona la escuela, incluido el maestro, y que redunde en ganancias medibles de conocimiento, habilidades y/o competencias y valores adquiridos por el estudiante” (Prawda & Flores, 2001, p. 303).

De esta forma, el concepto de calidad de la educación se le ha dado contenido a partir de la identificación y definición de algunas dimensiones que se consideran constitutivas del propio concepto y que son complementarias entre sí. Aunque han sido varios los autores que se han dado a la tarea de ello (Casassus, 1990) (Prawda & Flores, 2001), para el presente trabajo se tomarán los definidos en el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010 (UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2010).

Una primera dimensión es la de la *eficacia*, que “pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa, al entender la educación de calidad como aquella que logra que los alumnos aprendan lo que deben aprender, al cabo de determinados ciclos o niveles” (p. 115).

La segunda dimensión es la *relevancia*. “Este rasgo [...] lleva a observar si los contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la vida comunitaria (el político, el económico, el social, entre otros). Esta dimensión pone en primer plano los fines atribuidos en cada sociedad a la acción educativa y cómo llegar a concretarla a través de los diseños y contenidos curriculares” (pp. 115-116).

Una tercera dimensión “se refiere a la *calidad de los procesos y medios* que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de sus experiencias educativas. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece a todos los niños, niñas y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un equipo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos recursos de estudio y de trabajo, estrategias didácticas y de evaluación adecuadas, entre otros factores” (p. 116).

Dos dimensiones más son: la *eficiencia*, que “pone el énfasis en los recursos disponibles para la acción educativa y las formas de optimizar su uso y distribución”; y

la *pertinencia*, que “centra su eje en el análisis del respeto y la valoración por la diversidad, la flexibilidad y la capacidad de adaptación de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas y la gestión de sistemas de apoyo para su atención” (p. 116).

Finalmente, “la *equidad* es considerada como una de las dimensiones más relevantes que integran el complejo entramado de la calidad. [Esta] [...] se focaliza en observar la capacidad que manifiestan los Estados, a través del conjunto de sus intervenciones educativas, para superar las brechas de diverso orden que se manifiestan entre los diferentes sectores de la población escolar” (p. 116).

Coll (2010, p. 126) comenta que “para mejorar la calidad de la educación es necesario desarrollar actuaciones en múltiples planos y niveles de la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos y, además, hacerlo de forma coherente, articulada y sostenida en el tiempo. [...] Lo importante es aceptar que los factores que inciden sobre la calidad de la educación son muchos y diversos y que están interconectados entre sí; luego, habrá que [...] abandonar la idea de que, interviniendo sobre un único factor, sea éste cual fuere y por importante que sea, vamos a conseguir la mejora buscada”.

En relación con los factores que influyen en la eficacia de la educación, o sea, en los resultados de aprendizaje, Coll (2010, p. 127) manifiesta que “lo que aprenden y enseñan efectivamente alumnos y profesores en las aulas, es el resultado de un complejo entramado de factores entre los que cabe señalar, por su importancia, la formación del profesorado, las condiciones en las que desempeñan su labor como docentes, el grado de autonomía pedagógica y curricular que tienen y su capacidad para ejercerla cabalmente, los materiales y recursos disponibles, los apoyos especializados a los que pueden recurrir, y un largo etcétera”.

Lo anteriormente expuesto confirma la importancia que tiene el maestro en la calidad de la educación. Esto se refleja en el perfil deseado del docente de la educación básica que se pretende alcanzar al 2025 (SEP, Plan Nacional de Educación 2001-2006, pp. 125-126):

"El Profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarlas críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente. [...].

Este profesor [...] será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. [...] Tendrá capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno en la escuela de su práctica cotidiana; [...].

Los principios que regirán la acción de este maestro y su relación con los demás miembros de la comunidad escolar serán los valores que la humanidad ha desarrollado y que consagra nuestra Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la lealtad y el apego a la legalidad".

Ante dichas situaciones, lo que aquí se propone es integrar prácticas reflexivas a la labor docente que contribuyan a formar y a actualizar al docente que México necesita ante estos nuevos retos.

La práctica reflexiva coadyuva en el desarrollo profesional del docente proporcionando una forma de explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera de su propio salón de clases. Esto es,

para lograr que el docente tenga un desempeño adecuado y eficaz en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje sería conveniente que examine críticamente sus actitudes, creencias, valores y practicas de enseñanza a través de la reflexión, la evaluación y la auto-evaluación.

1.6. Supuesto

La práctica reflexiva, que permite al docente examinar críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza, contribuye a identificar situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas; lo que coadyuva a mejorar su desempeño docente.

CAPÍTULO II: DOCENTES DE INGLÉS EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA EN MEXICO

2.1. La Educación Básica en México.

La educación ha tenido y tiene un papel determinante en el desarrollo del país. Además de ser el elemento central que hace la diferencia entre los pueblos, es un factor de carácter concienical que nos permite identificarnos a nosotros mismos: con nuestra historia, nuestros símbolos y el sentimiento que existe en el alma de cada mexicano, aquello justamente que nos diferencia de los demás.

Más aún, se considera que la educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; es forjadora de seres humanos íntegros, de ciudadanos responsables, de trabajadores productivos. Además es el instrumento por excelencia de la democracia, pues al extenderse las oportunidades de educarse, se amplían también las posibilidades de disfrutar los beneficios del desarrollo y se logra la plena participación en la vida del país.

De acuerdo con lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, aunque en los últimos años se han registrado avances significativos en materia educativa, aún son muchos los retos y desafíos que tiene el país. Entre los más importantes están la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y a los avances en materia de tecnología e información.

Algunos otros desafíos se pueden ver en las deficiencias del sistema educativo manifestadas en los altos índices de reprobación, la deserción de los alumnos y los bajos niveles de aprovechamiento, sobre todo en relación a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas (PND, 2007-2012) (SEP, 2007).

Además, los resultados de pruebas nacionales e internacionales muestran que los estudiantes aún no cuentan con las habilidades necesarias para resolver problemas con creatividad y eficacia, por lo que no estarían preparados para enfrentar los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral (SEP, 2007).

En estas pruebas se identificaron enormes diferencias entre la calidad que ofrecen las escuelas privadas y públicas; esto sin hablar de las aún más grandes con respecto a la educación comunitaria e indígena. En general, fue en las escuelas particulares en las que los estudiantes mostraron un mejor desempeño en el aprendizaje. Por todo lo anteriormente expuesto, el Sistema Educativo Nacional se plantea como objetivo central elevar la calidad educativa.

En esta misma línea es de resaltarse que la enseñanza de un idioma adicional, como es el inglés, es reconocida como parte de la educación integral. Esto, al identificarse que entre los elementos que marcan una diferencia favorable en las escuelas privadas con respecto a las públicas está “la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas” (PND, 2007-2012, p. 178).

Además de generar estrategias para mejorar la calidad, se consideró que se debían tomar acciones para combatir las desigualdades e impulsar la equidad; mejorar la infraestructura de las escuelas; promover la evaluación como medio para diseñar, implementar y mejorar acciones y programas; utilizar las tecnologías de la información y comunicación y; ofrecer una educación integral en la que se conjunten la formación en valores, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, entre muchas otras más (SEP, 2007).

Todo esto contribuirá a cumplir con la tarea encomendada de “brindar, en todo México, a quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática, pero sobre todo, más justa” (SEP, 2009, p. 11).

2.1.1. Normatividad

Es en el Artículo Tercero Constitucional dónde se establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades.

La Secretaría de Educación Pública, basada en el Artículo Tercero y en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, es la responsable de organizar y dar sentido a las acciones de política educativa en México. Para llevarlas a cabo toma como base rectora los planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Cabe señalar que, con el objeto de impulsar la transformación por la calidad de la educación del sistema educativo nacional, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmaron un documento denominado “Alianza por la

Calidad de la Educación”², en el que se propone un trabajo corresponsable para dar respuesta a las necesidades y demandas que se articulan en torno a cada plantel escolar.

En el documento se describen 5 ejes que buscan dar respuesta a los retos que enfrenta el país; y que a su vez se traducen en 10 procesos que concluyen en acuerdos en los que se delimitan sus consecuencias y sus tiempos de realización. Estos son:

EJE	DESCRIPCIÓN	PROCESOS
Eje 1. Modernización de los centros escolares.	Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender.	1. Infraestructura y equipamiento. 2. Tecnologías de la información y la comunicación. 3. Gestión y participación social.
Eje 2. Profesionalización de los maestros y las autoridades educativa	Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.	4. Ingreso y promoción. 5. Profesionalización. 6. Incentivos y estímulos
Eje 3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos.	La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, condición esencial para el logro educativo.	7. Salud, alimentación y nutrición. 8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.
Eje 4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.	La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial.	9. Reforma curricular
Eje 5. Evaluar para	La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la	10. Evaluación

² Las propuestas y compromisos que dan sustento a esta Alianza se encuentran en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y el Cuarto Congreso Nacional y Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

mejorar	rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.
----------------	---

De acuerdo con el contexto y la finalidad de este estudio, resulta indispensable concentrarnos en los acuerdos y las consecuencias de éstos correspondientes al Eje 4 (p. 11) relacionado a la *formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo*. Como respuesta a estos acuerdos surgen dos acciones de gran relevancia: la *Reforma Integral de la Educación Básica* que como toda reforma representa un nuevo reto para alumnos y docentes, y el *Programa Nacional de Inglés de Educación Básica*, cuyo surgimiento evidencia un reconocimiento oficial a la enseñanza del inglés como parte de las acciones encaminadas a lograr la calidad educativa. Ambas se describen a continuación.

ACUERDO	CONSECUENCIA DEL ACUERDO	DISTRIBUCIÓN DE ACCIONES EN EL TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. ✓ Enseñanza del idioma Inglés desde Preescolar y promoción de la interculturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial. ✓ Contribuir al desarrollo cognitivo, fortalecer la reflexión sobre la lengua materna y la apertura hacia otras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir del ciclo 2008-2009 y generalizada a partir del ciclo 2010-2011.

2.1.2. Reforma Integral de la Educación Básica

La Reforma Integral de la Educación Básica tiene el propósito de “elevar la calidad de la educación y [contribuir para] que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p. 11).

Ante los retos del Siglo XXI, la Educación Básica se ve en la necesidad de ofrecer a sus estudiantes oportunidades que los lleven a desarrollar las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta complejidad, al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Esto implica formar en los niños y jóvenes las competencias para saber conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento, saber convivir en una sociedad democrática y saber ser hacia la autorrealización personal.

Es importante señalar que “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (SEP, 2009, p. 40).

Este proceso de transformación inició en el 2004 con la reforma de Preescolar y continuó en el 2006 con Secundaria. Para la sección Primaria, la reforma se generalizó en los grados de primero y sexto, en el año 2009. Durante los siguientes dos, la reforma abarcará los grados de segundo y quinto, así como tercero y cuarto, respectivamente. En el 2012, se espera que la Reforma Integral de Educación Básica haya cubierto su ciclo.

Uno de los retos más grandes de la reforma en la Educación Básica es la articulación de sus tres niveles para configurar un solo ciclo formativo; ya que no sólo deben compartir propósitos y tener prácticas pedagógicas congruentes, sino también debe haber consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, y las actitudes y los valores, es decir, del desarrollo de competencias.

Cabe mencionar que los tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la Educación Básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Con la reforma, la sección Primaria enfrenta ahora nuevos desafíos que “se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica para Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa” (SEP, 2009, pp. 36-37).

Como en toda reforma educativa, el docente es central para lograr resultados exitosos. “La puesta en práctica del currículo, [...] es siempre para el profesor, una actividad creativa alejada de toda rutina y de resultados previamente pautados. Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la comprensión y el manejo profundo y creativo de los enfoques de las asignaturas y de los contenidos, los recursos didácticos que utiliza, son el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras” (SEP, 2009, pp. 37-38).

Es importante señalar que independientemente de la propuesta de la Secretaría de Educación Pública por incorporar el idioma inglés al currículum oficial, la educación privada ya venía impartiendo clases de idiomas como parte de sus materias extracurriculares. El caso que aquí se analiza, reporta una experiencia en este contexto.

2.1.3. Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB)

Como se ha mencionado anteriormente, la Educación Básica se ha visto en la necesidad de ofrecer a sus estudiantes más y mejores oportunidades para enfrentar los retos de un mundo multicultural en constante transformación, en el que se requiere de seres humanos capaces de comprender y comunicarse de manera efectiva con culturas diferentes a la suya.

Ante esto surge el planteamiento de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación Preescolar y Primaria; así como ajustar los que actualmente se llevan en Secundaria. De esta manera, se pretende que a través de la articulación de los tres niveles, “al concluir su Secundaria, los alumnos hayan desarrollado la competencia plurilingüe y pluricultural que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás” (SEP, 2010b, p. 6).

Del mismo modo, la enseñanza de inglés para la Educación Básica tiene como propósito que “los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante actividades específicas del lenguaje. [Así,] los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas” (SEP, 2010b, p. 23).

Con el objeto de llevar a cabo estas acciones, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB), encargado de formular los planes de estudio en base a la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales; los lineamientos para elaborar y evaluar materiales educativos y para la certificación del dominio del idioma; así como establecer los criterios de la formación de docentes.

Actualmente, dentro del Sistema de Educación Pública Básica en México, la enseñanza del inglés se ha llevado a cabo de manera obligatoria únicamente en la sección

Secundaria. En el nivel Primaria, aunque algunas entidades federativas han desarrollado propuestas para la enseñanza del idioma, en la mayoría de los casos no han sido exitosas por encontrarse aisladas (SEP, 2010a).

Es hasta ahora que en el Plan de estudios 2009 – Primaria (SEP, 2009), se contempla un espacio curricular para la materia de inglés bajo la denominación de Asignatura Estatal: Lengua adicional.

El PNIEB está planteado en cuatro ciclos que antes de ser generalizados, pasarán por varias fases de piloteo y expansión. Ellos son: Ciclo 1 (3er grado de Preescolar, 1º y 2º de Primaria); Ciclo 2 (3º y 4º de Primaria); Ciclo 3 (5º y 6º de Primaria, y 1er grado de Secundaria – primer semestre); Ciclo 4 (1er grado de Secundaria – segundo semestre, y 2º y 3º de Secundaria).

A su vez, el programa contempla dos etapas; la primera, denominada de contacto y familiarización, que busca sensibilizar al estudiante con la lengua extranjera (Ciclo 1). La segunda está dirigida a la enseñanza formal de la lengua meta (Ciclos 2, 3 y 4) con la intención de que los alumnos adquieran competencias para usar el idioma de manera efectiva.

El PNIEB establece un enfoque de enseñanza igual al de los programas de español y a los parámetros curriculares de lenguas originarias, en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Así, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico sino también el cultural puesto que una de sus funciones es la socialización.

2.2. Una institución privada

La presente investigación se realizó en una institución educativa católica privada no-bilingüe que ofrece educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria; además de contar con un grupo especial que atiende a niños con capacidades diferentes. Para los fines de este estudio, únicamente se hará referencia a las secciones de Preescolar y Primaria.

2.2.1. La institución

El *Instituto* es un lugar de aprendizaje, de vida, y de evangelización. Como escuela, se ha propuesto enseñar a sus alumnos a 'aprender a ser', 'aprender a hacer', 'aprender a conocer' y 'aprender a vivir juntos'. Como escuela católica, es un lugar de comunidad en el que se busca vivir y transmitir la fe, la esperanza y el amor; y en la que los alumnos aprenden progresivamente a armonizar fe, cultura y vida.

Los alumnos son el centro de interés en todo lo que concierne a la organización y a la vida escolar. Se busca ayudarlos a adquirir conocimientos, a desarrollar sus capacidades y a crecer en valores a través del descubrimiento de la naturaleza, de los demás, de sí mismos y de Dios.

El *Instituto* educa en solidaridad, sobre todo acogiendo, en la misma escuela, a niños y jóvenes de diferentes contextos sociales y religiosos, así como a alumnos desfavorecidos y marginados. A su vez, promueve el diálogo y la tolerancia creando un clima de aceptación, de respeto mutuo y de ayuda, donde los fuertes apoyan a los débiles.

2.2.1.1. Origen histórico

La Institución abre sus puertas en 1964 ofreciendo los 6 grados de educación Primaria. Durante los 10 primeros años únicamente prestó sus servicios a alumnos varones; siendo en 1974 que incorpora a niñas y señoritas, enriqueciéndolo con su presencia y demostrando que más que buscar educar hombres, pretendía educar y formar seres

humanos.

La currícula escolar básica estaba integrada por las materias de español, aritmética, cálculo mental, historia, civismo, geografía, inglés, canto, y deportes. En un principio, todas las clases eran impartidas por los profesores titulares. Más tarde, docentes que enseñaban las materias de coros, deportes e inglés fueron contratados. Por las tardes se organizaban prácticas deportivas.

En el año 2001, la Institución comienza a estructurarse al implementar Áreas y Departamentos, los más significativos fueron: Pastoral e Inglés. Más adelante se crea el Departamento de Psicología y el de Biblioteca; además, se formalizan el Departamento de Computación y de Educación Física.

2.2.1.2. Filosofía educativa

El modelo educativo de la Institución se fundamenta en una visión integral de la educación en el que se pretende educar evangelizando. Además, busca ser un espacio de formación para la vida propiciando no sólo procesos de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, y de interiorización de valores; sino además favoreciendo espacios de aprendizaje en y para la solidaridad, de oración y de reflexión en torno a la palabra de Dios.

La Institución tiene ciertos rasgos pedagógicos que la identifican desde sus orígenes y que le dan sentido a su labor. Éstos son: *Sencillez, Espíritu de Familia, Amor al trabajo, Pedagogía de la Presencia*³, y como modelo *María*.

³ Ésta encuentra su raíz en el pensamiento de su fundador: “Para educar a un niño hay que amarlo, y amarlos a todos por igual”. La sola presencia del educador entre los jóvenes produce paz, distensión, seguridad; facilita el orden, la disciplina, la convivencia, el ambiente de trabajo e invita a hacer las cosas bien.

2.2.1.3. Misión y visión

Misión:

La Institución es una comunidad educativa evangelizadora, que tiene como propósito formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos mediante una educación integral, dirigida a los niños y jóvenes, especialmente a los más necesitados.

Visión:

La Institución busca armonizar fe, cultura y vida respondiendo a las exigencias del mundo actual, con el fin de convertir a los alumnos en agentes de cambio y renovación de las estructuras sociales, políticas y religiosas, a través de los ideales y enseñanzas de su fundador.

2.2.1.4. Estructura – Organigrama

Siendo ésta una escuela católica dirigida por una congregación de religiosos, es organizada, administrada y acompañada por un Consejo Provincial. Sin embargo, dentro del plantel el Director es quien dirige, coordina, motiva y supervisa a la Institución; cuidando al mismo tiempo por la fidelidad a los objetivos trazados en el proyecto educativo.

Para llevar a cabo su función, el Director es acompañado por tres consejos. Uno de ellos es el Consejo Técnico, conformado por los titulares de las distintas Áreas y Departamentos. Del mismo modo, se hace ayudar por el Subdirector, quien además es responsable de la disciplina en general y de coordinar las actividades docentes; por el Secretariado; y por el Responsable de Control Escolar.

El resto del personal, está organizado en cuatro áreas diferentes: Académica, Administrativa, Pastoral Humana y Deportes. Aunque cada una de ellas desempeña un papel fundamental dentro de la Institución, únicamente nos referiremos al Área

Académica, para fines de este estudio.

El Área Académica está dividida en 4 Departamentos: Preescolar, Primaria, Inglés y Computación. Cada una de ellos cuenta con un Coordinador; así como sus docentes y auxiliares.

El Departamento de Inglés está dirigido por un coordinador cuya función principal es organizar y coordinar a los miembros de su equipo para lograr el desarrollo óptimo del programa de trabajo para la materia de inglés. De éste dependen los docentes que son quienes, entre otras cosas, aplican el programa y un auxiliar que coadyuva para su óptima aplicación.

2.2.2. El alumnado

Durante el ciclo escolar en el que se realizó la investigación, la Institución contaba con un total de novecientos ocho alumnos: 66 eran de Preescolar y ochocientos cuarenta y dos de la sección Primaria. Todos ellos distribuidos en un total de 24 grupos.

Es importante señalar que para la clase de inglés a partir de segundo grado de Primaria, los grupos eran divididos en dos; esto es, cada grupo contaba con dos maestras de inglés que trabajaban de manera simultánea. Es por esto que se disponía de 43 grupos de inglés.

GRADO	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO DE GRUPOS	PROFESORES
Preescolar	66	2	Un docente de inglés por grupo completo
Primero	106	3	Un docente de inglés por grupo completo

Segundo	122	4 (8 de inglés)	Los grupos son divididos en dos; cada uno a cargo de un docente.
Tercero	138	4 (8 de inglés)	Los grupos son divididos en dos; cada uno a cargo de un docente.
Cuarto	148	4 (8 de inglés)	Los grupos son divididos en dos; cada uno a cargo de un docente.
Quinto	158	4 (8 de inglés)	Los grupos son divididos en dos; cada uno a cargo de un docente. Por cuestiones de carga horaria este grado es atendido por cuatro docentes. Dos de ellas sólo atienden un grupo.
Sexto	158	3 (6 de inglés)	Los grupos son divididos en dos; cada uno a cargo de un docente.
TOTAL	908	24 grupos regulares. 43 grupos de inglés.	Los grupos son atendidos por: 8 docentes, un coordinador y un auxiliar de coordinación.

2.2.2.1. Perfil del alumnado

La Institución cuenta con una serie de perfiles de ingreso y egreso del alumnado por nivel de estudios, grado escolar, área (psicológica, cognitiva y actitudinal, entre otras) e inclusive por materias.

A pesar de esto, y con la intención de ofrecer una visión integral del estudiante que el centro educativo desea formar, se presenta el siguiente perfil⁴:

La Institución desea formar estudiantes:

⁴ Este perfil fue elaborado por el Personal Docente de la Institución. Cada año es publicado en la Agenda Escolar que se entrega a la Comunidad Educativa.

- ✓ Comprometidos e identificados con su Colegio y su Comunidad Educativa tomando en cuenta su Misión y su Visión.
- ✓ Responsables en todo aquello que tengan que realizar.
- ✓ Disciplinados en su actuar cotidiano dentro y fuera del Plantel.
- ✓ Respetuosos consigo mismos, con los demás y con lo que es de los demás.
- ✓ Con hábitos de limpieza, trabajo, orden, y puntualidad.
- ✓ Solidarios, con capacidad de colaboración y ayuda mutua.
- ✓ Honestos y congruentes con su ser y actuar.
- ✓ Entusiastas. Siempre dispuestos al trabajo cooperativo y colaborativo.
- ✓ Que consigan expresar la Fe en un encuentro personal y comunitario con Dios y con el prójimo.
- ✓ Reflexivos y críticos en sus juicios diarios.
- ✓ Agentes de cambio, comprometidos con la sociedad.
- ✓ Que vivan los valores de humildad y modestia a ejemplo e imagen de María.

2.2.3. Los docentes y su perfil

En el momento de la investigación, el personal de la Institución estaba conformado por un total de 100 personas que desempeñan distintas funciones; 51 de ellos eran docentes frente a grupo, 29 titulares y 22 maestros de clases especiales.

Aunque existen perfiles definidos para cada uno de los puestos, administrativos, directivos y docentes, *la Institución espera que sus docentes*⁵:

- ✓ Estén identificados y comprometidos con la Misión y Visión de la Institución.
- ✓ Prediquen con el ejemplo la bondad de sus acciones, de su Institución y observancia al Reglamento.

⁵ Al igual que el perfil del estudiante, el perfil del docente fue elaborado por el Personal Docente de la Institución y es publicado en la Agenda Escolar que se entrega a la Comunidad Educativa.

- ✓ Vivan en plenitud su vocación de Maestros con la Pedagogía institucional: “Para educar es necesario amar”.
- ✓ Busquen actualizarse constantemente en sus conocimientos, su metodología, y en temas educativos.
- ✓ Tengan disposición de trabajar con profesionalismo y entusiasmo en equipo en forma cooperativa y colaborativa, compartiendo conocimientos y habilidades.
- ✓ Fomenten empatía y respeto entre las personas con las que tratan logrando así un ambiente armónico.
- ✓ Muestren paciencia y ecuanimidad en todas sus acciones sin dejar por eso de fomentar el trabajo, la disciplina y la entrega en todo lo que se les pida.
- ✓ Sean organizados en todo lo que se refiere a su trabajo diario.
- ✓ Sean congruentes en su ser y actuar en relación a su función docente siendo críticos y reflexivos en su proceder.
- ✓ Vivan en todo su ser y actuar el lema: “Para educar a un niño hay que amarlo”, poniendo más atención a los más necesitados.
- ✓ Acepten las nuevas corrientes educativas y estén dispuestos a cambiar la forma de enseñanza- aprendizaje.
- ✓ Estén en constante mejora de su ser espiritual y personal.

2.2.4. El currículo

La Institución, al estar incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP), cumple con las normas y el plan de estudios curriculares que ésta marca. Asimismo, complementa la formación integral de sus alumnos con clases extracurriculares de Educación Artística, Educación Física, Educación de la Fe y Biblioteca que buscan formar a los alumnos en la dimensión social, cultural, religiosa y física; todo esto unido a un segundo idioma y el uso de las TIC’S, introduciendo así a los niños a un mundo cada vez más globalizado.

Cabe señalar que cada uno de los Departamentos (Pastoral, Computación, Música,

Biblioteca e Inglés) es responsable de elegir, elaborar, dar seguimiento y evaluar los planes y/o programas de su área.

2.2.4.1. La materia de inglés dentro del currículo

Aunque la materia de inglés se desarrolla como una clase extracurricular, todos los alumnos del colegio de ambas secciones, Preescolar y Primaria, reciben 5 sesiones de inglés a la semana. Éstas tienen una duración de entre 40 y 45 minutos aproximadamente, dependiendo del momento del día en la que se impartan.

Como se comentó anteriormente, con la intención de ofrecer mayor atención a los estudiantes, los grupos regulares son divididos en dos para la clase de Inglés. Así, dos maestras trabajan de manera simultánea con el mismo grupo en espacios físicos distintos. Cabe señalar que, en el momento de la investigación, todos los grados habían sido divididos⁶ excepto primero de Primaria y Preescolar.

En los primeros años, esta división se hacía por niveles, alto y bajo, considerando las habilidades y conocimientos de los alumnos en la materia. Sin embargo, después de un estudio realizado durante el ciclo escolar 2002-2003, se identificó que no existía una diferencia significativa entre ambos niveles debido a que, entre otras cosas, se seguían los mismos programas. Más bien, esta división ocasionaba que los alumnos fueran estereotipados, y con esto, se intensificaban los problemas de resistencia para aprender, indisciplina y de falta de autoestima. Por tal motivo, a partir de ese ciclo

⁶ Desde los inicios de la Institución, todas las clases eran impartidas con grupos completos. Fue después de varios años que, por la insistencia de docentes y padres de familia, los grupos de sexto fueron divididos. Más adelante se hizo lo mismo con quinto grado. La división de los cuartos años fue aprobada en el ciclo escolar 2002-2003, la de segundo y tercer grado en el 2005-2006. Dos años más tarde, se hizo lo mismo con los primeros.

escolar se determinó que la división se haría de manera aleatoria, cuidando mantener en los grupos un equilibrio en relación al desempeño, conducta y género de los estudiantes.

En cuanto a sus objetivos, el Departamento de Inglés se ha propuesto lograr los siguientes con sus alumnos:

- Desarrollar habilidades comunicativas, tanto receptivas como productivas, con el fin de realizar intercambios de información dentro y fuera del salón de clase.
- Transferir al conocimiento de la lengua extranjera las estrategias de comunicación adquiridas en la lengua materna con el fin de realizar tareas interactivas en situaciones reales o simuladas.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y recursos didácticos (diccionarios, libros de consulta, materiales multimedia, etc.) con el fin de buscar información y resolver situaciones de aprendizaje de forma autónoma.
- Ofrecer un acercamiento al conocimiento de la cultura de la lengua inglesa apreciando su valor como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales, para un mejor entendimiento internacional.

Cabe agregar que el Departamento de Inglés cuenta con un Reglamento en el que se especifican y describen varios aspectos relacionados a la clase de inglés por lo que alumnos y maestros trabajan bajo criterios comunes. Estos están relacionados al material, la revisión de libros y libretas, las tareas, el criterio de evaluación, las inasistencias, y la comunicación con docentes.

2.3. Departamento de Inglés

El Departamento de Inglés está integrado por un grupo de docentes comprometidos que tienen como misión y visión lo siguiente:

Misión:

El Departamento de Inglés de la Institución tiene como misión colaborar en la formación integral de estudiantes, para hacer de ellos hombres y mujeres de alto valor humano, comprometidos con México, con su sociedad y con sus familias; proporcionándoles la enseñanza del idioma inglés con un alto nivel académico, por docentes calificados e *involucrados en procesos continuos de desarrollo profesional*.

Visión:

El Departamento de Inglés de la Institución es una comunidad educativa que coadyuva a la formación de estudiantes para que enfrenten con éxito los retos de un mundo multicultural en el que se requiere el dominio óptimo de la lengua inglesa, para una comprensión y comunicación activa exitosa que les facilite su pleno desarrollo.

2.3.1. Características y antecedentes

A pesar de que la materia de inglés había sido impartida a los alumnos desde los inicios de la Institución, fue hasta el ciclo escolar 2001-2002 que el Departamento de Inglés se conformó de manera formal.

Para esta fecha, la materia era impartida cuatro días de la semana en sesiones de 40 minutos cada una. Los profesores de inglés trabajaban con grupos de aproximadamente 50 alumnos; excepto en los grados de quinto y sexto en los que los estudiantes eran divididos por sus habilidades y conocimientos, en niveles alto y bajo. En estos medios grupos, el número de alumnos oscilaba entre los 23 y 25 estudiantes aproximadamente.

Las clases eran llevadas a cabo a criterio de cada docente quien únicamente contaba con los materiales proporcionados por la editorial correspondientes al grado que impartía. Estos incluían guía del maestro y material de audio.

Con frecuencia los docentes no terminaban el programa por lo que al pasar al siguiente grado, el nuevo docente reportaba un desfase en los alumnos que en muchas ocasiones era difícil recuperar.

Del mismo modo, no se contaba con acuerdos comunes por lo que cada docente manejaba, organizaba y evaluaba su clase de distinta manera. Esta situación ocasionaba graves problemas con respecto al avance de los alumnos; además provocaba diferencias entre maestros e inconformidades en los padres de familia.

En enero del 2001, una de las docentes realizó un proyecto de investigación (Iglesias, 2001) que, entre otras cosas, buscaba conocer la opinión y el sentir de los alumnos y profesores en relación a la forma como la materia de inglés era impartida.

Los resultados provenientes de los educadores confirmaron lo antes mencionado en relación a:

- ✓ La carencia de un programa claro y preciso propio de la Institución y conocido por todos.
- ✓ Falta de continuidad entre grados provocado por el poco seguimiento de lineamientos por parte de los profesores, especialmente los de nuevo ingreso.
- ✓ La necesidad de complementar los contenidos en los libros de texto con otros recursos, materiales y actividades; así como la imposibilidad de hacerlo por carecer de ellos.

Los resultados obtenidos en relación a los alumnos mostraron, entre otras cosas, a un alumnado deseoso de aprender, ya que la mayoría (92%) reconocía la importancia del idioma; sin embargo, no estaba del todo satisfecho con lo que estaba recibiendo por parte de la Institución. Los alumnos proponían un proceso de enseñanza-aprendizaje

más dinámico en el que se integraran más actividades, materiales y recursos tecnológicos.

Los hallazgos de la investigación llevaron a una serie de propuestas; entre ellas se encontraba un aumento en el número de horas-clase para dicha materia y la conformación de un Departamento de Inglés bien estructurado, con funciones claramente determinadas que cumpliera con los siguientes aspectos:

- Estructurar un programa de inglés propio de la Institución con objetivos claros y alcanzables que permitiera al alumno participar de forma activa en su propio aprendizaje,
- Crear un banco de materiales, dónde todos los maestros aportaran ideas y conocimientos para elaborar materiales útiles, innovadores y creativos para el enriquecimiento de las cátedras.
- Delimitar puntos con la intención de homologar la materia de inglés en los diferentes grados, con el objeto de que existiera más continuidad entre ellos.

Ambas propuestas fueron bien vistas por lo que a partir del siguiente ciclo escolar (2001-2002) se conformó el Departamento de Inglés de manera formal, nombrando a un coordinador para éste. A partir de esta fecha se incorporó una hora más de inglés a lo que ya se tenía por lo que, a partir de entonces, todos los alumnos tendrían una sesión de inglés por día de asistencia a la escuela.

Desde su inicio se buscó que el Departamento trabajara de manera colegiada con la intención de tomar decisiones conjuntas. Así, se definieron objetivos departamentales generales y específicos; además de que se discutió sobre la forma en como se llevaría a cabo la materia.

Ese mismo año se comenzó a formular un programa específico para la Institución en el que cada docente hizo importantes contribuciones en relación al grado que impartía.

Del mismo modo, se definió un formato de planeación que no sólo serviría para que cada docente planeara y organizara su trabajo de manera eficaz y eficiente; sino que daría seguimiento al programa. Además de la planeación, cada docente tendría una sección denominada 'Journal and comments from the teacher' que pretendía ser un espacio de reflexión sobre la clase en el que el docente estaba invitado a escribir sus comentarios en relación a algún logro, cambio y/o desafío, entre otros.

Con la conformación del Departamento, se tomaron los primeros acuerdos que buscaban unificar aspectos relacionados a la clase de inglés; entre ellos están: el uso y manejo del material, los criterios de evaluación para libros y libretas, las evaluaciones semanales y mensuales, las tareas, la obtención de calificaciones, el manejo de la disciplina, el valor del uso del inglés dentro del aula, y otros más.

Producto de los acuerdos tomados, ese mismo año se redactó y dio a conocer el primer reglamento del Departamento de Inglés que describía desde la mecánica de la clase hasta los criterios de evaluación.

La implementación y seguimiento de los acuerdo no fue fácil; sin embargo, gracias a la entrega, constancia y compromiso de muchas maestras, el Departamento de Inglés fue estableciendo sus lineamientos; al mismo tiempo que generaba confianza y respeto ante la comunidad educativa.

Con el paso del tiempo los lineamientos se fueron afinando y actualizando de acuerdo a las características, intereses y necesidades tanto de alumnos, como de docentes, autoridades y padres de familia.

2.3.2. Los docentes del Departamento de Inglés

Desde los inicios del colegio y hasta hace unos cuantos años, los maestros que impartían la materia de inglés eran contratados a criterio del Director. Los requisitos necesarios para realizar su función eran tener una buena disposición para enseñar de acuerdo a la filosofía educativa del colegio, contar con conocimientos en el idioma y, de ser posible, disponer de un “English Teacher Diploma”⁷ como prueba de un entrenamiento como maestro de inglés.

Cabe señalar que con el paso del tiempo y ante la prioridad de elevar la calidad y nivel profesional del docente de la enseñanza del inglés, se fue esbozando el perfil que debía cumplir en cada una de las áreas: curricular, psico-social y pedagógica.

De esta forma, los aspirantes debían contar con:

- Estudios en docencia con validez oficial, de preferencia nivel universitario;
- Certificación en la lengua (Mínimo FCE⁸ o equivalente);
- Experiencia áulica de por lo menos dos años.

Además, debían mostrar habilidades docentes en una clase muestra y superar las pruebas del Departamento de Psicología.

En cuanto a los docentes que hubiesen sido contratados antes de estos requerimientos, la Institución los impulsaba ofreciéndoles cursos de capacitación y actualización llevándolos a consolidar sus conocimientos y habilidades, para así, obtener las certificaciones que requerían.

⁷ A falta de programas universitarios para la formación de docentes en el área de Inglés, éstos eran aceptados por las instituciones educativas como evidencia de un entrenamiento formal. En la mayoría de los casos el número de horas, el contenido del programa y/o la institución que los avalaban no tenía mayor relevancia.

⁸ *First Certificate in English* por sus siglas en Inglés. Examen de la Universidad de Cambridge ampliamente reconocido por instituciones académicas y empresas de todo el mundo como acreditación de un nivel intermedio superior del conocimiento de la lengua inglesa. Equivale a nivel B2 del marco de referencia del Consejo Europeo.

2.3.2.1. Características particulares

El Departamento de Inglés, durante la presente investigación, estaba conformado por diez docentes, todas ellos de sexo femenino:

- ✓ Ocho docentes frente a grupo (cinco de tiempo completo y tres de medio tiempo),
- ✓ una auxiliar de coordinación,
- ✓ y una coordinadora; que además, estaba a cargo de un grupo de quinto grado.

La mayoría de ellas manifestó y demostró tener vocación y entrega en la labor que realizaban. En voz de ellas mismas⁹:

“El ser maestra es algo que siempre soñé; desde chiquita admiraba mucho a mis maestras; pero a las de inglés, mucho más. Me llamaba mucho la atención el idioma y creo que siempre se me facilitó. [...] sin haber estudiado tuve mucha vocación y mucha idea de cómo dar una clase y trabajar con niños” (PO1).

“Ha sido algo maravilloso. [Ser maestra] fue un accidente que me hizo descubrir la felicidad y satisfacción de hacer algo por los demás” (PO6).

Cabe señalar que la mayoría de ellas reconoció que la enseñanza era una constante oportunidad de aprendizaje por lo que día a día, a través de sus alumnos, compañeros de trabajo y experiencias tenían la oportunidad de actualizarse, mantenerse activas, aprender y crecer. En el discurso de una de ellas:

“Me he desarrollado en muchos aspectos; gracias al trabajo he aprendido mucho. Cada día se aprende algo ya sea de mí, de los niños, de mis compañeros, de mis jefes, de mis errores y éxitos” (PO2).

⁹ Las citas textuales que aparecen en esta sección fueron tomadas de las reflexiones escritas por cada docente en las que se les preguntó: ‘¿Cómo ha sido para ti la experiencia como docente en el área de Inglés? ¿Cómo la has vivido?’

Un común denominador entre ellas era el gusto y sentimiento de logro y satisfacción al realizar su función. Como ellas lo expresaron:

“Es padrísimo trabajar con quien me gusta y en lo que me gusta. Me encanta mi labor. Y si Dios lo permite lo haré toda la vida” (PO6).

“Disfruto lo que hago cada día y me lleno de satisfacción cuando veo cambios en los niños, cuando aprenden, cuando me sorprenden. Siempre es diferente, pero muy padre” (PO6).

“Durante el tiempo que llevo trabajando me he dado cuenta que tengo habilidades y capacidades para cosas que tal vez antes no sabía” (PO5).

Un ambiente de trabajo favorable y placentero resulta ser elemento clave para el buen desempeño de cualquier función. De acuerdo a la discursiva de algunas docentes, en el Departamento de Inglés se percibía dicho ambiente:

“Me gusta el equipo que hemos formado ya que pienso que realmente somos compañeras y estamos dispuestas a ayudarnos mutuamente. Entonces he obtenido también buenas amigas” (PO5).

Por la anterior, se puede mencionar que la mayoría de las docentes que conformaban el Departamento de Inglés se caracterizaba por su alto grado de motivación intrínseca y extrínseca. Intrínseca en el sentido que, por sus comentarios, se percibe no sólo aceptación y gusto por lo que hacen, sino una estado de alegría y satisfacción personal. Extrínseca al hacerse mención de factores ajenos al docente que favorecen su desempeño, como son: un equipo de trabajo solidario, un ambiente placentero, y la respuesta favorable por parte de los alumnos, entre otros.

2.3.2.2. Formación¹⁰

¹⁰ Todos los datos fueron proporcionados por los mismos docentes a través de un cuestionario.

Las docentes del Departamento de Inglés realizaron sus estudios de Educación Básica y Media Superior en distintas instituciones públicas y privadas; todas ellas con características particulares que seguramente, si se analizaran y contrastaran con la práctica de cada docente, se identificaría alguna influencia en su forma de enseñar.

En cuanto a la educación Primaria cinco docentes estudiaron en escuelas públicas, mientras las otras cinco en privadas. En Secundaria, solo cuatro continuaron en instituciones públicas. Para el nivel Media Superior, este número descendió a tres. Todas las maestras realizaron estudios de Preparatoria excepto una que optó por secretariado bilingüe.

En cuanto a Educación Superior, únicamente tres de las diez maestras concluyeron estudios de licenciatura relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa; una más los realizó en Turismo. Cabe mencionar que una maestra, aunque no concluyó el programa, cursó 10 semestres de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Dos maestras, aunque tuvieron acceso a la universidad, abandonaron sus carreras a los pocos semestres por motivos personales. Otras dos nunca ingresaron.

Es importante señalar que, hasta hace algunos años, no existía un espacio dentro de las instituciones universitarias para formar docentes en el área de inglés; es por ello que, aquellos que quisieran dedicarse a esta labor tenían la opción de capacitarse en algún centro y así obtener un 'English Teacher Diploma'. Este reconocimiento era aceptado por las autoridades de instituciones educativas como prueba curricular. Cuatro de las docentes cuentan con él.

Todas las maestras habían tomado cursos en relación tanto al idioma como a la docencia; algunos tomados de manera independiente y otros proporcionados por la institución. Todos ellos vinculados a mejorar su nivel de inglés y actualizar su práctica.

Asimismo, algunas maestras contaban con cursos en otras áreas como son: relaciones humanas, educación religiosa u otros idiomas.

2.3.2.3. Experiencia.

Los años de experiencia docente de las maestras oscilaban entre los 6 y los 22 años; siendo la media 11.66. Únicamente una de ellas no contaba con experiencia ni con formación docente¹¹.

La experiencia generada por la maestras antes de ingresar a la Institución fue en centros de enseñanza formales. Aunque la mayoría trabajó con niños y jóvenes, algunas maestras enseñaban inglés a adultos.

En cuanto al tiempo que tenían las maestras laborando en la Institución, variaba entre los trece años y el año; siendo la media 5.3. Es importante destacar que existía poca movilidad de maestros en la Institución. Las maestras con poca antigüedad ingresaron por la necesidad de cubrir grupos de nueva creación.

2.3.2.4. Antecedentes en el uso de prácticas reflexivas.

A partir de la formación del Departamento de Inglés en el año 2001, las maestras que lo conformaban fueron motivadas a reflexionar sobre su práctica a través de la observación de clase entre pares, principalmente.

2.3.2.4.1. Observaciones de clase entre pares.

¹¹ Ella funge como auxiliar por lo que su formación y experiencia docente no resultan determinantes.

Aunque desde sus inicios la observación de clase se planteó como una experiencia de reflexión y aprendizaje, más que como un medio de evaluación docente, no fue fácil para las maestras involucrarse en este proceso. La mayoría nunca había observado ni sido observada por lo que, al principio, provocó incertidumbre, inconformidad, resistencia y miedo en varias de ellas.

Las observaciones eran realizadas entre pares; en algunos casos entre aquellas que compartían grado, en otros de manera indistinta. Durante los primeros años, por cuestiones de organización, tiempo y resistencias de las docentes, las observaciones se realizaron de manera muy esporádica – dos veces al año.

Una de las mayores inquietudes de las maestras estaba relacionada al qué observar, por lo que con la intención de orientarlas y crear un lenguaje común, se utilizó un instrumento¹² que pretendía recabar información sobre: a) la clase (descripción: grado, grupo, tamaño, edad de los alumnos), b) el maestro (sus actitudes, dominio del tema, uso del lenguaje, pronunciación, rapport y relación con los alumnos), c) objetivos (tanto de la clase como los de cada actividad), d) elementos a enseñar/aprender (sobre el idioma, contexto), e) manejo de clase (organización y control), f) materiales (uso), g) procedimientos de la clase (fases de la clase, tipo de actividades, vinculación de las actividades a los intereses y necesidades de los alumnos, vínculo entre actividades, extensión de cada actividad, habilidades practicadas, ritmo, corrección de errores, claridad de instrucciones, rol del maestro, distribución de tiempo en el que habla el maestro-alumno). Al final del instrumento el observador contaba con un espacio para escribir sus comentarios y percepciones generales. Una vez lleno el formato de observación, éste era entregado al docente '*observado*' como medio de retroalimentación.

¹² Hasta antes de la investigación, éste era el único formato de observación utilizado. En algunas sesiones de academia, se discutió, analizó y modificó el instrumento de manera moderada con respecto a su versión original.

Es importante reconocer que aunque en algunos docentes estas experiencias de observación sembraron la inquietud por conocer su práctica y la práctica de los demás, sólo fueron ejercicios reflexivos aislados que no tuvieron mayores consecuencias.

CAPÍTULO III: LA PRÁCTICA REFLEXIVA

3.1. Antecedentes

En las últimas décadas, teóricos e investigadores se han dado a la tarea de buscar un enfoque formativo que proporcione una base teórico-metodológica en los procesos de formación, actualización y desarrollo docente. Uno de estos enfoques es el que pugna por un profesional docente reflexivo.

La propuesta del enfoque reflexivo busca explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. Todo esto mediante un proceso en el que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza a través de la reflexión, que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas.

Esta propuesta tiene sus bases en los las ideas y planteamientos de dos grandes filósofos; uno de ellos fue John Dewey (1933) quien no sólo define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia, sino que además, entre otras cosas, precisa las actitudes que favorecen una práctica reflexiva.

Más tarde, en los años ochenta, estas ideas son retomadas por Donald Schön (1983) quien acuña el término de práctica reflexiva. Entre sus aportaciones, Schön define el 'conocimiento en la acción', la 'reflexión en la acción' y la 'reflexión desde la acción'.

3.1.1. El pensamiento y la experiencia reflexiva de John Dewey

La noción de práctica reflexiva descansa sobre el '*habito de inteligencia o acción reflexiva*' de Dewey que se opone a la '*acción o hábito rutinario*'.

De acuerdo con él, la *acción rutinaria* está guiada principalmente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. Los docentes que ejercen este tipo de acción por lo general no reflexionan sobre su práctica, por lo que se convierten en esclavos de la rutina y aceptan, con frecuencia, de manera acrítica, las determinaciones y políticas establecidas por otros y que forman parte de su realidad cotidiana. Por lo tanto, es relativamente estática y no responde a las prioridades y circunstancias cambiantes.

Por el contrario, *la acción reflexiva* entraña “una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey J. , 1933, p. 9).

Para este filósofo, la acción reflexiva no consiste en una serie de pasos o procedimientos específicos que el docente debe seguir. “Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro” (Zeichner, 1993, p. 3).

De acuerdo con Dewey (1933), el origen de dicha acción es un estado de duda, confusión o perplejidad. No es producto de 'principios generales', sino que algo debe ocasionarla, evocarla.

Una vez identificada la situación conflictiva, el siguiente paso es la sugerencia de alguna alternativa para salir adelante – la formación de un plan tentativo, el manejo de una teoría que atiende a las peculiaridades en disputa, la consideración de alguna

solución para el problema. Sin embargo, la información que está a la mano no puede dar una solución; sólo sugerirla. En esta fase, las experiencias y el conocimiento del que dispone el docente resultan fundamentales. Pero, al menos de que haya habido una experiencia análoga, la confusión permanece como mera confusión.

Es importante considerar que para llevar a cabo un pensamiento reflexivo, se requiere que el docente sea lo suficientemente crítico en cuanto a sus propias ideas, planes de acción y conclusiones. Esto es, deberá estar dispuesto a cuestionarlos hasta encontrar las razones y evidencias que los justifiquen.

El paso siguiente es la recolección de datos y el inquirir las condiciones que causan el problema para después elaborar una hipótesis. Al enfrentar la necesidad de escoger entre diversas posibilidades de acción y anticipar las consecuencias de un determinado modo de actuar a través de las hipótesis, el individuo vive una experiencia de aprendizaje.

Una vez definida la hipótesis, se pretende someterla a prueba a través de la aplicación de un plan de acción. La cual, en caso de no reunirse la evidencia suficiente para respaldar la hipótesis, sacará a la luz un nuevo problema o ayudará a definir con claridad el problema o propósito del cual se ha producido.

Por lo tanto, uno puede pensar en forma reflexiva sólo cuando está dispuesto a mantener y extender el estado de duda que es el estímulo para una verdadera indagación.

Otra de las grandes aportaciones de Dewey (1933), que no deja de ser relevante hasta el día de hoy, es la relacionada a las actitudes que favorecen una práctica reflexiva: *mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo*. Ellas serán abordadas más adelante al discutir las características del docente reflexivo.

3.1.2. El profesional reflexivo de Donald Schön.

Después de las aportaciones realizadas por Dewey (1933), el tema de la práctica reflexiva no fue retomado sino hasta los años ochenta en los que el interés por éste vuelve a surgir, principalmente en los Estados Unidos. Esto fue motivado tanto por las ideas y los trabajos Donald Schön (1987) (1983), como por la necesidad de buscar una nueva forma de capacitar a los docentes para contrarrestar la crisis¹³ que se estaba viviendo por la falta de confianza en y entre los profesionales.

Schön (1983; 1987) argumentó que la crisis que vivían los profesionales se debía, en mucho, al tipo de preparación que éstos recibieron por parte de las instituciones formadores. Esto es, obtenían una serie de conocimientos teóricos y procedimientos técnicos¹⁴ que, se creía eran suficientes para desarrollar una profesión de forma racional. Sin embargo, un elevado porcentaje de los problemas que enfrentaba un profesional no se encontraba en libros y/o manuales por lo que no podían resolverse de manera efectiva con lo enseñado. La división entre la teoría y la práctica era evidente.

Para superar esta disociación, Schön propone construcciones alternativas de conocimientos profesionales alejadas de la “aplicación” exclusiva del conocimiento científico a través de técnicas universales. En esta propuesta, el docente es considerado como un individuo comprometido, responsable y autónomo en la toma de decisiones, el cual aprende continuamente de sus experiencias y reconstruye su propia práctica a través de la constante reflexión.

De esta forma, el docente “se permite experimentar la sorpresa, la perplejidad, o la confusión en una situación que encuentra dudosa o única. Reflexiona sobre el

¹³ Entre 1963 y 1981, tanto el profesional como el lego padecieron acontecimientos públicos que socavaron la creencia en la habilidad técnica y pusieron seriamente en cuestión la legitimación de los profesores (Schön, 1998).

¹⁴ El currículo profesional estaba basado en la racionalidad técnica en la que el conocimiento real yacía en la teorías y técnicas de la ciencia básica y aplicada. Las habilidades en el uso de la teoría y la técnica para resolver problemas específicos deberían llegar más tarde (Schön, 1998).

fenómeno que tiene delante, y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta. Lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación” (Schön, 1998, p. 72).

Schön hace una especial consideración sobre *el conocimiento en la acción o saber desde la acción* para explicar las actuaciones intuitivas y espontáneas propias de la vida cotidiana. Así, este saber se pone en juego sin una previa operación intelectual consciente. Es un conocimiento tácito que aunque usualmente no puede ser expresado en palabras o como razonamiento, está presente en los juicios, decisiones y acciones. Este conocimiento permite llevar a cabo acciones de manera espontánea, sin estar conscientes de haberlas aprendido.

Su propuesta supone que es posible generar otro tipo de conocimiento con relación a la acción profesional mediante la reflexión. Esto puede ser en dos momentos: “**reflexión desde la acción**”, que se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, y “**reflexión sobre la acción**”, que requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado. Ambos términos serán retomados más adelante.

3.2. Definición y beneficios de una práctica reflexiva

En la actualidad existen numerosas definiciones y aproximaciones en relación a la *práctica reflexiva*, también conocida como *enseñanza reflexiva*. Algunas de ellas ponen énfasis en las acciones que ocurren dentro del aula; mientras que otras se relacionan a cuestiones fuera de ella.

3.2.1. Conceptualización

La práctica reflexiva es un enfoque vinculado al desarrollo profesional docente en el que los maestros pueden mejorar la comprensión de su propia enseñanza a través de la reflexión consciente y sistemática de sus propias experiencias. Esto en el entendido de que “la experiencia no es suficiente para una enseñanza efectiva. No aprendemos mucho de la experiencia por sí sola; como aprendemos de la reflexión de esa experiencia” (Farrell, 2007, pp. 1-2).

Cruickshank y Applegate (1981, p. 553) definieron la práctica reflexiva como “un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas”. Shulman además, considera que la reflexión sucede cuando un docente “reconstruye, revive y recaptura eventos, emociones y logros” (Shulman, 1992, p. 19).

Para llevar a cabo dicha reflexión, el docente debe “recopilar información sobre su enseñanza, examinar sus actitudes, creencias, supuestos, y prácticas docentes, y usar la información obtenida como base para una reflexión crítica sobre su enseñanza” (Richards & Lockhart, 1994, p. 1).

La información obtenida puede contribuir a que el docente “logre un mejor entendimiento de sus propios supuestos sobre la enseñanza así como de su propia práctica docente. Puede conducir a una conceptualización de la enseñanza más rica y a una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y [también] puede servir como base para una auto-evaluación que es un importante componente del desarrollo profesional” (Richards & Lockhart, 1999, p. 2).

Parte de una dinámica reflexiva es que los docentes no sólo cuestionen y examinen sus creencias y supuestos, sino que los contrasten con sus prácticas docentes para ver si existen relaciones o contradicciones entre ellos (Farrell, 2007). Con esto, el docente

podrá decidir sobre que prácticas docentes continuar y cuáles requieren de una transformación.

Con base en lo anterior, el docente reflexivo “es aquél que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar; el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura” (Villar Angulo, 1995, p. 63). Como lo menciona Killion y Todnem (1991), la reflexión nos permite que “desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen nuestra propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento para informar la práctica futura” (Killion & Todnem, 1991, p. 14).

Es a través de la práctica reflexiva que los docentes pueden “desarrollar un mayor nivel de conciencia sobre la naturaleza y el impacto de sus conductas o acciones. Esta autoconciencia debe desarrollar conciencia sobre las ideas y teorías que condicionan su forma de actuar, así como crear nuevas oportunidades para el desarrollo personal (Osterman & Kottkamp, 1993)” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 143).

Para convertirse en docentes reflexivos, los maestros deben “desarrollarse a través de la reflexión sobre su experiencia profesional [...] [y] no ser simplemente seguidores de instrucciones sino profesionales que estén abiertos a nuevas ideas [...]. Estos maestros deberán ser flexibles, capaces de investigar e ir más allá de manera independiente, hábiles para resolver problemas de manera racional [y] aptos para combinar velocidad de respuesta con profundidad de comprensión” (Wallace, 2002, p. 26).

Además, un docente reflexivo debe tener la capacidad de comprometerse en su propio desarrollo profesional. Esto requiere que sea capaz de ‘mirar’ su propia práctica de forma crítica, mostrar responsabilidad y manejar su propio aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, y, como ya se comentó, examinar sus concepciones, creencias y valores y contrastarlas con su propia práctica (Randall & Thornton, 2001).

“La relevancia de los procesos de aprendizaje se adquiere cuando es posible abrirse a conocer lo diferente de las propias concepciones, y esto nos lleva a autoevaluar los propios sistemas de creencias y valores, los propios conocimientos, las propias actitudes y conductas y, consecuentemente, los supuestos que subyacen a ellos” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 141).

Mediante la mirada objetiva y la reflexión crítica, “los docentes estarían en la posición de evaluar su propia enseñanza, de decidir si algún aspecto de su práctica podría ser transformado, de desarrollar estrategias para el cambio, y de monitorear los efectos de la implementación de tales estrategias” (Richards & Lockhart, 1999, p. 2).

Cabe aclarar que el término *crítico* en reflexión crítica tiene un sentido de “autocrítica constructiva sobre las propias acciones con la intención de mejorarlas” (Hatton & Smith, 1995, p. 35).

“[Ser] un practicante reflexivo es ante todo [ser] un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2007, p. 23).

3.2.2. De la reflexión esporádica a la práctica reflexiva.

Todo docente reflexiona en un momento u otro sobre su práctica, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es por esto que resulta necesario distinguir entre la práctica reflexiva del docente y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer.

Para que una verdadera práctica reflexiva se dé, es necesario que ésta se convierta en algo casi sistemático y permanente, además de que se inscriba dentro de una relación analítica con la acción. Como subraya Perrenoud “si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (2007, p. 42).

“La acción reflexiva es algo más que tomarse unos cuantos minutos para pensar cómo mantener a los estudiantes con su atención centrada en la tarea. La reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrada en lo sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por abundar en los profesores en formación su pensamiento crítico, racional e intuitivo y a desarrollar actitudes de liberación, responsabilidad y entusiasmo” (Villar Angulo, 1995, p. 64).

“Un ‘enseñante reflexivo’ no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas [...]. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades y de crisis, [...] porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. [...] Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido [...], ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una forma de actuar para la próxima vez [...], se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares” (Perrenoud, 2007, pp. 42-43).

Boggino y Rosekrans (2004, p. 143) van más allá al mencionar que la práctica reflexiva “tiene que transformar creencias, conocimientos y conductas, tocando así aspectos epistemológicos, teóricos e ideológicos. Implica algo más que un intercambio de puntos de vista”.

3.2.3. Ventajas y beneficios de una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva, al igual que muchos programas tradicionales de formación y actualización, buscan que el docente mejore el proceso enseñanza-aprendizaje como resultado de la obtención y aplicación de nueva información y conocimiento. La diferencia entre ellos radica, entre otras cosas, en que en los programas tradicionales la información y conocimiento es generada por otros y transmitida en algún taller o curso; mientras que a través de una práctica reflexiva es el docente quien genera su propio conocimiento. Como lo menciona Perrenoud (2007, p. 48), “todos los enseñantes son, en grados diversos, autodidactas y están condenados a aprender, en parte, su oficio ‘sobre terreno’. Una postura y una práctica reflexiva conducen a vivir este aprendizaje de forma positiva, a organizarlo de forma activa y a llevarlo más allá de la simple supervivencia”.

Además, dicha postura busca un cambio en el nivel de conciencia del docente sobre sus prácticas cotidianas que le permite articularlas y afirmarlas. Ser conscientes del propio actuar es fundamental ya que, como dice Freeman (1989, p. 33) “uno actúa en respuesta a los aspectos de una situación de la cual es consciente”.

Así, a través de una práctica reflexiva, los docentes pueden “compartir conocimientos y negociar significados que les posibiliten reconstruir su propia competencia cognitiva, y pueden descentrarse de sus propios puntos de vista y, consecuentemente producir cambios en su práctica educativa y pedagógica” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 140).

Desde la perspectiva que aquí se plantea, la práctica reflexiva “incrementa en forma progresiva la comprensión de su propia docencia [...], amplía su vigilancia metacognitiva durante la acción y posibilita la producción de saberes sobre la educación desde la práctica misma, y con todo ello el sujeto educador puede perfeccionar y mejorar continuamente su práctica con las diferentes dimensiones implicadas [...]” (Martínez Rosas, 2006, p. 27).

Además de las ventajas y beneficios antes mencionadas, podemos agregar los siguientes que son producto de la síntesis de ideas de varios autores (Farrell, 2007) (Brubacher, Case, & Reagan, 2005) (Perrenoud, 2007) (Martínez Rosas, 2006).

Así, una *práctica reflexiva*:

- Ayuda a los docentes a liberarse de la conducta impulsiva y rutinaria;
- Permite a los docentes actuar de una forma deliberada e intencional;
- Contribuye a que se sientan más seguros en sus acciones y en la toma de decisiones.
- Proporciona información para una toma de decisiones fundamentada.
- Favorece a que los docentes reflexionen críticamente sobre todos los aspectos de su labor.
- Facilita el desarrollo de estrategias para la intervención y el cambio.
- Acredita una evolución hacia la profesionalización docente.
- Favorece la cooperación con los compañeros.
- Aumenta la capacidad de innovación.
- Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Prepara para asumir una responsabilidad política y ética ya que no se limita a la acción, también se centra en las finalidades y en los valores que la sustentan.

Por lo anterior, una *práctica reflexiva* “constituye una herramienta para que [los docentes] perfeccionen su práctica de la enseñanza y sean mejores profesionales, más competentes, y más sensatos por derecho propio” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 43).

3.3. Tipos de práctica reflexiva

A pesar de que todo ser humano puede llevar a cabo acciones y tomar una serie de decisiones de manera intuitiva y espontánea haciendo uso de lo que Schön llamaba *conocimiento en la acción*¹⁵, existen situaciones que requieren ir más allá.

Schön (1983) (1987) identifica y define dos tipos de reflexión que, junto con la acción, generan otro tipo de conocimiento. Ellos son *reflexión desde la acción* y *reflexión sobre la acción*. En ellos la reflexión puede “centrarse intencionalmente en los resultados de la acción, la acción misma, y el saber intuitivo implicado en la acción” (Schön, 1998, p. 62). Ambos han sido retomados y enriquecidos con el pensamiento de varios autores. Más adelante Killion y Todnem (1991) definen *la reflexión para la acción* que pretende servir como guía para la acción futura.

3.3.1. Reflexión en la acción

La reflexión en la acción o desde la acción se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Esto nos permite “marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos” (Schön, 1987, p. 37).

Para llevar a cabo su acción pedagógica, es muy frecuente que los docentes hagan uso de su conocimiento tácito o conocimiento en la acción (Schön, 1983) debido al poco tiempo que tienen para revisar, cuestionar o evaluar cada aspecto o acontecimiento que sucede en el aula; de esta forma, muchas de las acciones que realiza el docente se convierten en rutinarias y espontáneas. Dichas acciones pueden describirse en términos de estrategias, comprensión de fenómenos y formas de definir un problema o

¹⁵ También conocido como *conocimiento intuitivo* o *conocimiento tácito*. Este término fue abordado anteriormente al describir ‘El profesional reflexivo de Donald Schön’.

tarea de acuerdo a la situación. Sin embargo, en ocasiones, se presentan situaciones que rebasan o cuestionan estas rutinas por lo que el docente experimenta sorpresa y tiene que decidir el siguiente paso que debe de tomar. Es aquí dónde queda lugar para la *reflexión en la acción*.

Según señala Perrenoud (2007), cada una de estas microdecisiones pone en marcha una actividad mental. “Cuando nos encontramos en la rutina, la actividad aparece ‘prerreflexionada’, al límite de la conciencia. Pensamos pero sin ser conscientes de qué pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se diría, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión. [...] La reflexión en la acción, es por lo tanto, rápida; guía un proceso de ‘decisión’ sin recurso posible a opiniones externas” (Perrenoud, 2007, p. 33).

Así, “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc” (Perrenoud, 2007, p. 31). “Una conciencia aguda de lo que ocurre en el presente le permite al docente hacer ajustes a la par que se desarrolla el proceso de enseñanza. Esto requiere un alto nivel de concienciación” (Villalobos & de Cabrera, 2009, pp. 157-158).

Schön (1987) ofrece una secuencia de los diferentes ‘momentos’ en el proceso de reflexión en la acción. Ellos son:

- a) Se presenta una situación dentro del aula que provoca que el docente busque en su repertorio una respuesta rutinaria y espontánea.
- b) Las respuestas rutinarias que usualmente ofrece el docente no aplican a la situación; por lo que el docente experimenta sorpresa, inquietud o confusión.
- c) El factor sorpresa llama la atención al docente y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. En ésta se pregunta tanto sobre el acontecimiento inesperado como sobre el conocimiento en la acción.

- d) El maestro busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.
- e) La reflexión da lugar a que el docente experimente *in situ* lo que se ha propuesto realizar.

De esta forma, “el práctico interactúa con una situación problemática, entabla un diálogo con ella, experimenta con ella, todo ello de una forma consciente. Se trata de una cadena recíproca de acciones y reflexiones” (Villar Angulo, 1995, p. 56).

De acuerdo con Schön, “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. [...] No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción” (Schön, 1998, p. 72).

3.3.2. Reflexión sobre la acción

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento.

Ésta implica pensar de manera retrospectiva ya que el docente reflexiona sobre lo que ha sucedido, sobre lo que ha hecho o intentado hacer, o sobre el resultado de su acción. Al reflexionar sobre la acción misma, los docentes desarrollan una cierta investigación en el aula en la que analizan críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones docentes. Al hacerlo de manera activa y constante, su exploración les

permitirá, entre otras cosas, descubrir o constatar si lo que enseñan corresponde o no a lo que los estudiantes aprenden realmente (Martinez Agudo, 2004).

Además, la reflexión sobre la acción les permite descubrir cómo el conocimiento en la acción contribuyó a solucionar una acción inesperada (Hatton & Smith, 1995) dándole a la reflexión sobre la acción una función metacognitiva (Farrell, 2007).

Para Perrenoud (2007) la reflexión sobre la acción sólo tiene sentido cuando se busca comprender, aprender, explicar, analizar, y/o integrar lo sucedido. Es por esto que la reflexión no podría ser una simple evocación ya que debe pasar “por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perrenoud, 2007, p. 31).

“La reflexión después de la acción puede – si bien no de forma inmediata - capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2007, pp. 35-36).

3.3.3. Reflexión para la acción

Killion y Todnem (1991) dieron continuación a los dos tipos anteriores generando el concepto de **reflexión para la acción**, que a diferencia de los otros es de naturaleza proactiva.

Este tipo de reflexión está encaminada a guiar la acción futura, más que a revisar el pasado o a conocer los procesos metacognitivos que se experimentan mientras se actúa (Killion & Todnem, 1991). De esta forma, “mientras examinamos nuestras experiencias pasadas y nuestras acciones presentes, generamos conocimiento que informará nuestras futuras acciones” (Villar Angulo, 1995, p. 64).

La reflexión para la acción es utilizada por los docentes cuando reconocen la necesidad

de una transformación en su práctica. Así, al reflexionar “los docentes son capaces de obviar su insatisfacción con lo que está ocurriendo ahora para concentrarse en cerrar la discrepancia entre la realidad presente y lo que a ellos les gustaría ver” (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 159). Esto les permitirá, entre otras cosas, saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta.

3.4. Aspectos, características y actitudes del docente que contribuyen a desarrollar una práctica reflexiva.

Como hemos comentado, una práctica reflexiva puede traer diversos beneficios no sólo a los docentes en formación sino también a aquello que cuentan con basta experiencia y que pueden caer en situaciones de riesgo, como son la rutinarias y el sobreaprendizaje.

Al respecto Schön (1998) comenta que “cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de ‘practicar’ su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. En la medida en que su práctica es estable, en el sentido de que le aporta los mismos tipos de casos, se hace menos y menos objeto de la sorpresa. Su saber desde la práctica tiende a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático, confiriéndole de ese modo a él y a sus clientes los beneficios de la especialización” (Schön, 1998, pp. 65-66). Esta situación no es ajena a la práctica docente.

Dicha escenario, aunque se escucha positivo, puede traer efectos contrarios ya que “a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo [...] [y podría ser] arrastrado hacia pautas de error que no puede corregir. Y si aprende, como a menudo ocurre, a no prestar una atención selectiva a los fenómenos que no se adecuan a las categorías de

su saber desde la acción, entonces puede sufrir el aburrimiento o <<quemarse>> y afiligr a sus clientes con las consecuencias de su estrechez y rigidez. Cuando esto sucede, el profesional ha <<sobreaprendido>> lo que él sabe” (Schön, 1998, p. 66).

Ante esto, la práctica reflexiva contribuye a evitar o minimizar los efectos del sobreaprendizaje ya que, como se ha discutido en este trabajo, a través de la reflexión el docente cuestiona y examina no sólo sus acciones sino las creencias, supuestos, actitudes y conocimientos que las sustentan.

Aunque en realidad no existe un prototipo determinado para describir al docente reflexivo, en este espacio se intentará hacer una construcción de los rasgos, cualidades y características que se relacionan a él. Entre ellas se considerarán las actitudes que favorecen una práctica reflexiva descritas por Dewey (1993) que aunque identificadas hace más de siete décadas siguen siendo relevantes. Asimismo, usualmente acompañan al docente reflexivo, la constante búsqueda de información y evidencias (Indagación), la búsqueda de solución a problemas, la capacidad de prácticas introspectivas, la reflexión como práctica sistémica, entre otras.

3.4.1. Actitudes que favorecen una práctica reflexiva.

La mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo son las tres actitudes identificadas por Dewey (1933) que favorecen la práctica reflexiva. Para él, su “mero conocimiento [...] no bastará; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos” (Dewey J. , 1993, p. 42).

- **Mentalidad abierta.** Esta actitud se refiere a la disposición para considerar nuevas ideas, alejadas de todo prejuicio y partidismo; así como nuevas evidencias a medida que ocurren, y admitir la posibilidad de errar. Además, implica escuchar diferentes puntos de vista como formas válidas de pensamiento, en el entendido que existen diversas formas de percibir una misma situación. También entraña el permanecer

abiertos ante la posibilidad de cambiar la perspectiva propia y las más arraigadas creencias. Parte de esta capacidad se refleja en la necesidad de evitar la imposición de una postura particular o el deseo de tener siempre la razón.

- **Responsabilidad.** Esta significa un manejo cuidadoso de actos propios en el que se debe tener especial consideración a las consecuencias a las que estas acciones dirigen. Para Dewey el pensamiento reflexivo conduce a la acción responsable, la cual se refleja en la habilidad que muestra el docente para la toma de decisiones en cuanto al currículo, los recursos materiales utilizados, y la instrucción, entre otras, sin perder de vista el impacto que tendrán estas decisiones en la vida de sus estudiantes. De acuerdo con Zeichner (1993, p. 3) “los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata [...], para observar de qué manera funciona y para quien”.
- **Entusiasmo.** Esta actitud está relacionada al interés, al significado y a la relevancia que tiene un tema o situación y que provoca en el docente un deseo y una disposición positiva para buscar un nuevo aprendizaje. Así, “cuando una persona está absorta, el tema lo arrastra. Las preguntas se le ocurren espontáneamente, surge en ella un torrente de sugerencias, se insinúan y se realizan nuevas investigaciones y lecturas” (Dewey J. , 1993, p. 46).

3.4.2. Constante búsqueda de información (Indagación)

La indagación constituye una exploración activa que pretende conocer, comprender y dar sentido al mundo y a la realidad de nuestro entorno. Para Dewey (1938, p. 4), “la indagación es la sangre vital de toda ciencia y [...] se halla implícita en cada arte, artesanía y profesión”.

De acuerdo con Levin (1991, p. 2), “el enfoque de la indagación es un método sistemático y disciplinado para comprender problemas, encontrar e instrumentar

soluciones y evaluar sus resultados. Es un proceso que sirve para incorporar valores, obtener información sobre las alternativas y construir a partir de los aspectos positivos y el talento del cuerpo docente, de los padres y de los estudiantes. Es también un enfoque para poner a prueba las soluciones y ver cuáles dan resultado".

En este proceso de constante búsqueda que inicia con un problema o interrogante que despierta el interés del docente, “pasamos de la incertidumbre a la curiosidad, y de la defensa de nuestras perspectivas hacia la exploración de otras. [...] La búsqueda constante de información ayuda a los docentes a construir su propio significado y a convertirse en compañeros que ayudan a otros a hacer lo mismo” (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 147).

Los docentes tienen la posibilidad de encontrar dentro y fuera de sus aulas una enorme variedad de posibles temas de investigación; muchos de ellos determinantes para lograr un desempeño eficaz. Para Brubacher, Case, & Reagan, (2005) ser un docente reflexivo reside, en gran parte, en la capacidad para buscar esos temas y para tratar de resolverlos de la manera que juzgue más apropiada.

De acuerdo con estos mismos autores, un docente debe contar con ciertos atributos para poder emprender un proceso de indagación. Estos atributos son: curiosidad intelectual, motivación, apertura a la indagación y apertura al desafío.

El primero aparece cuando la curiosidad se transforma “en el interés por descubrir uno mismo las respuestas a preguntas que surgen del contacto directo con personas o cosas” (Dewey J. , 1993, p. 50). En cuanto a la motivación, ésta se encuentra relacionada al tipo de problema a investigar. Así, “si el objeto o el propósito de la indagación es [...] un problema realmente legítimo, entonces la necesidad de motivación está satisfecha; en caso contrario, no se trata sino de una actividad externa y, esencialmente, no reflexiva que beneficiará muy poco a quien participe en ella” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 59).

“Para llevar a cabo una verdadera indagación es preciso que el individuo esté dispuesto a considerar pruebas e interpretaciones disímiles, e incluso inesperadas y sorprendentes” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 60). En esta apertura se debe reconocer que en cualquier indagación los datos, sean fácticos, observaciones u otros, no ‘hablan por sí mismos’ sino que deben ser considerados dentro de un contexto conceptual y teórico. Además, el docente debe esforzarse por someter a consideración y a reflexión no sólo los datos que parecen fundamentar su propia construcción de la realidad, sino también los que no se ajustan a sus expectativas.

En las escuelas que ejemplifican la cultura de la indagación, los docentes no sólo participan en una indagación sino que buscan, de un modo colegiado y cooperativo, comprender mejor ciertos aspectos de la experiencia pedagógica y de esa forma perfeccionarlos. Ello requiere de un continuo compromiso con el valor que tiene la curiosidad, el respeto mutuo y de la solidaridad entre los docentes y entre éstos y las autoridades; de la voluntad de ensayar nuevas ideas y prácticas, y finalmente, la capacidad para permanecer abierto a lo imprevisto e inesperado (Brubacher, Case, & Reagan, 2005).

3.4.3. Búsqueda de solución a problemas.

De acuerdo con Boggino & Rosekrans (2004), autores como Dewey, Piaget y Lewin plantearon que el aprendizaje es más relevante y tiene una mayor posibilidad de generar cambios al basarse en la problematización. Así “es más probable que un/a docente se involucre activamente para aprender cuando siente la necesidad de aprender. Y dicha necesidad se genera a partir de cuestionar las certezas por medio de la problematización o, específicamente, a través de generar conflictos cognitivos o sociocognitivos en el docente. [...] Quien experimenta una situación problemática, y más aún si ha logrado generar un conflicto cognitivo en él, tiende a la búsqueda de nueva información que le permita superar las dudas y contradicciones generadas” (Boggino & Rosekrans, 2004, pp. 143-144).

Para Dewey la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo cuando el practicante se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de manera racional (Brubacher, Case, & Reagan, 2005).

Al presentarse una situación problemática, es común que ésta lleve a cuestionamientos sobre las propias conductas, actitudes, percepciones, ideas u opiniones. “La reflexión permite corregir distorsiones en las propias creencias y errores en la forma de resolver los problemas de la práctica” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 147).

De esta forma, “los que constantemente solucionan problemas nunca se muestran satisfechos con que tengan todas las respuestas y están en constante búsqueda de información. Los problemas representan oportunidades para buscar mejores soluciones, construir relaciones y enseñar a los estudiantes nuevas estrategias de ajuste de comportamiento dentro y fuera del ámbito escolar. Su modo de acción es la resolución de problemas, no el forzar patrones de operación pre- establecidos. El ámbito del salón de clases sirve como un laboratorio para propósitos de experimentación. Una práctica o procedimiento nunca es permanente. Nuevos razonamientos, comprensiones y perspectivas pueden servir para reevaluar decisiones previas en cualquier momento de la práctica docente” (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 150).

3.4.4. Práctica de introspección.

Al docente reflexivo se le relaciona frecuentemente con procesos de búsqueda y descubrimiento constante con respecto de sí mismo, de las situaciones que se le presentan y de sus propias experiencias. Así, no es extraño vincularlo con acciones de auto-monitoreo, auto-reflexión, auto-evaluación, auto-observación. Aunque todas ellas tienen peculiaridades y propósitos distintos, por su esencia pueden ser considerados como prácticas de introspección.

En este sentido es importante partir de que la introspección es la “operación de observar uno sus propios actos o estados de ánimo o de conciencia” (Molinar, 2007, p. 1667). Para llevarla a cabo se requiere de “una actitud crítica-reflexiva y de un método de abordaje fenomenológico (Wolman, 1985), que facilite el acceso a la conciencia emocional y cognitiva que permita hacer un autoanálisis de los procesos mentales en general y de las experiencias personales asociadas a un evento, suceso o situación determinada de aprendizaje” (Vielma Rangel, 2003, p. 41).

Según Villalobos & de Cabrera (2009) el docente debe partir de la comprensión del ‘yo’ para poder comprender a los demás. Así, procesos como la auto-reflexión, permiten realizar un análisis de los valores y creencias que sustentan los supuestos y expectativas de los docentes. Además, en la medida que éstos desarrollan su capacidad de introspección, se vuelven más conscientes de lo que sucede en sus aulas.

Del mismo modo, el auto-monitoreo, como práctica de introspección, “permite a los docentes moverse de un nivel donde son guiados por el impulso, la intuición y la rutina a un nivel donde sus acciones son guiadas por la reflexión y el pensamiento crítico. Además contribuye a acortar la brecha entre la visión imaginaria del maestro sobre su enseñanza y la realidad” (Richards, 1999, p. 119).

Las prácticas de introspección son un elemento clave en el desarrollo y crecimiento continuo del profesor como profesional ya que lo lleva a un mejor entendimiento y control sobre su propio actuar.

3.4.5. La reflexión como práctica sistemática.

Una característica más del profesional reflexivo es el involucrarse dentro de una práctica reflexiva sistemática, analítica y permanente. Como se manifestó al abordarse la diferencia entre reflexión episódica y práctica reflexiva, ésta más que ser una

condición, implica una forma de ser en el que no es necesario que se presente un problema para que la reflexión se de.

3.4.6. Otros atributos

Se sabe que gran parte del quehacer cotidiano del maestro está relacionado con emitir juicios y tomar decisiones, muchas veces partiendo de información limitada. Más aún, según Brubacher, Case, & Reagan (2005, p. 35) se ha identificado que muchas de las decisiones que toman los maestros resultan ser “más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes”.

En este sentido, para los practicantes reflexivos, la toma de decisiones significa algo más que elegir un camino o un actuar de cierta manera. “El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro (consciente o inconscientemente) considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir un cambio o una acción determinada” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 35).

Por otro lado, según Zeichner (1993, p. 4) “muchos de quienes han hecho suyo el concepto de maestro como profesional reflexivo consideran a los maestros como líderes, que pueden aprender de otros e incluso a veces tomar de ellos orientaciones pero que, en último término no dependen de instancias ajenas a su aula. Según Dewey, los maestros reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva. Esto les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción”.

Una característica más de los practicantes reflexivos es que están inmersos en un constante proceso de innovación, superación y mejora continua ya que “nunca están satisfechos con las respuestas obtenidas y siempre piensan que quedan aún muchas interrogantes. Por tanto, buscan continuamente nueva información y someten a prueba en forma permanente sus propias prácticas y presupuestos. Durante el proceso,

aparecen nuevos dilemas y los docentes inician entonces un nuevo ciclo de planificaciones, actividades, observaciones y reflexiones (Ross, Bondy, & Kyle, 1993, p. 337)” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 157)

Cabe señalar que “los docentes con una actitud más favorable a las innovaciones, a la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, o al desarrollo profesional y la formación permanente, son también los que tienen alumnos con mejores resultados académicos (Harris, 1998) (Stronge, 2002)” (Murrillo Torrecillas, 2006, p. 9).

“Ser un educador reflexivo [...] implica un compromiso dinámico por parte del educador a fin de ir más allá de las pautas y comportamientos de rutina que caracterizan el quehacer cotidiano. Volverse un profesional reflexivo es un proceso que, en esencia, no tiene final o término alguno, [...] se trata de un **compromiso permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento**” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, pp. 158-159).

3.5. Niveles de reflexividad

Han sido muchos los autores e investigadores (Hatton & Smith, 1995) (Van Manen, 1977) (Valli, 1992) (Ross D. , 1989) (Martínez Rosas, 2006) (Sparks_Langer & Colton, 1991) (Day, 1993) que han buscado dar sentido a la reflexión. Aparte de las distintas conceptualizaciones, algunos la han descrito en términos de fases, tipos, niveles, etapas, o dimensiones.

A pesar del continuo debate en torno a los diversos tipos y grados de reflexión, no existe en la actualidad ninguna terminología aceptada de manera general para definir los niveles en el desarrollo de la práctica reflexiva. Sin embargo, varios trabajos realizados en las últimas décadas coinciden en tres niveles o estadios (Day, 1993) (Farrell, 2007) (Van Manen, 1977).

Varios autores consideran que estos niveles están en una escala jerárquica (Farrell, 2007) (Villalobos & de Cabrera, 2009) (Van Manen, 1977) en la que se busca alcanzar un nivel más alto por el simple hecho de considerarlo superior. Sin embargo, como argumenta Hatton & Smith (1995), es importante reconocer la relevancia de cada estadio en relación al contexto en el que se presenta; por ejemplo, la reflexión técnica juega un papel esencial en el desarrollo del maestro principiante.

Aunque el trabajo será enriquecido con aportaciones de diversos autores, en el presente estudio se partirá de los estadios propuestos por Van Manen (1977): reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica.

3.5.1. Reflexión técnica.

Éste se desarrolla a partir de un posicionamiento propio de la corriente empírico-analítica, y en general del positivismo. “La práctica del educador se suele considerar como una técnica mediante la cual se aplican las prescripciones derivadas de la teoría [...]. Desde esta concepción, el educador es considerado un técnico aplicador de los avances científicos y las disposiciones de otros sujetos [...]” (Martínez Rosas, 2006, p. 21).

Este nivel “se centra en la eficiencia y efectividad de los medios para lograr los fines, que no están abiertos a crítica o modificación” (Hatton & Smith, 1995, p. 35). En él las reflexiones de los docentes se centran en la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico, estrategias y métodos de enseñanza, utilizados para alcanzar objetivos y efectos predeterminados (Villar Angulo, 1995) (Villalobos & de Cabrera, 2009). Los docentes se preocupan más por lo que funciona en el salón de clases para mantener a los estudiantes tranquilos y conservar el orden que por cualquier consideración en cuanto al valor que tienen tales objetivos y fines en sí mismos (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 152).

Este nivel ha sido denominado reflexión 'superficial' por Villalobos & de Cabrera (2009), 'descriptiva' por Jay y Johnson (2002), "ciencia aplicada o perspectiva técnica" por Martínez Rosas (2006).

3.5.2. Reflexión práctica.

Esta reflexión se desarrolla a nivel hermenéutico-fenomenológico. En este estadio, "los docentes reflexionan acerca de los objetivos educacionales, las teorías que subyacen a los diferentes enfoques de enseñanza y las conexiones que existen entre los principios teóricos y la práctica" (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 152). Además, "permite una evaluación abierta no sólo a los medios, sino también a los fines, a las creencias y supuestos sobre las que se basan, y a los resultados. Esta clase de reflexión, en contraste con la reflexión técnica, reconoce que los significados no son absolutos, sino que están inmersos, y negociados a través del lenguaje" (Hatton & Smith, 1995, p. 35).

Mediante la reflexión práctica "es posible privilegiar la producción de un conocimiento personal y una sabiduría práctica, muy similar al hacer artesanal y artístico, pero que incluye los saberes especializados y propios de la profesión por parte del educador. Este sujeto debe significar sus valores, creencias, procedimientos, etc., con la finalidad de realizar juicios y sustentar procedimientos profesionales [...]. [Esto] le permite realizar una práctica educativa reflexiva, guiada por el interés de comprender [su] propia práctica [...]" (Martínez Rosas, 2006, p. 22).

Los maestros involucrados en la reflexión práctica buscan entender "la base teórica de la práctica en el aula para promover una consistencia entre la 'teoría que apoyan' (lo que ellos afirman que hacen y creen) y la 'teoría en uso' (lo que realmente hacen en el aula de clases)" (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 153). De esta manera, lo que caracteriza al docente de este nivel es su preocupación por el conocimiento de las teorías pedagógicas y la forma en como éstas son puestas en práctica.

Este nivel de reflexividad ha sido denominada de distintas formas; entre ellas están: académico, práctico, comparativo, conceptual, contextual, teórico e intencional. Villalobos & de Cabrera (2009) lo nombran 'pedagógico' por ser éste un término más inclusivo y para denotar un nivel superior de reflexión basado en la aplicación del conocimiento, de la teoría y/o de la investigación docente.

3.5.3. Reflexión crítica

Ésta procede a nivel crítico-teórico. En la reflexión crítica, los educadores incorporan criterios morales y éticos al reflexionar sobre su práctica docente (Hatton & Smith, 1995) (Villar Angulo, 1995). Además, “examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza a la luz de los fines y propósitos de la escuela” (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 151).

De esta manera, los docentes que practican el presente nivel de reflexión, extienden sus consideraciones hasta problemas más allá del salón de clases al reconocer que lo que sucede en la escuela no puede separarse de las realidades políticas y sociales en un contexto determinado. Del mismo modo, estos docentes enfrentan de manera regular dilemas de tipo ético; un ejemplo de ello son las evaluaciones rutinarias del trabajo de los estudiantes (Villalobos & de Cabrera, 2009).

La reflexión crítica, además, implica no sólo cuestionar las propias creencias, opiniones y conocimientos, sino también examinar los supuestos sobre los que éstas han sido construidas (Boggino & Rosekrans, 2004) y, que en muchas ocasiones son los que limitan o moldean su práctica (Villar Angulo, 1995).

Así, en este nivel de reflexividad, el docente indaga y analiza los fundamentos que dieron origen a dichos supuestos y que a su vez forman su marco de referencia, o su forma de percibir y conocer. Asimismo, desarrolla una mayor capacidad de comprender

diferentes puntos de vista y de percibir los patrones de sus pensamientos y acciones, con el fin último de transformarlos (Boggino & Rosekrans, 2004).

Un propósito más de la perspectiva crítica es “desentrañar y problematizar las llamadas ‘teorías implícitas’, es decir las concepciones personales derivadas esencialmente del sentido común y de la experiencia personal, y una vez explicitadas, mostrar sus complejos nexos con las prácticas; de este modo se pretende que se amplíe la autoconciencia y la autoreflexión del docente mediante procesos de resignificación e intervención; en esta perspectiva el interés cognoscitivo dominante es emancipatorio, ya que se busca ampliar el margen de autonomía del sujeto” (Martínez Rosas, 2006, p. 22).

En este proceso, “el papel de la teoría en la práctica no consiste en aplicarla, ni en derivarla desde la práctica, sino que la teoría consiste en la producción conceptual que interpreta, enriquece y critica la práctica, a la vez que esta última modifica, enriquece y cuestiona a la teoría. En síntesis, teoría y práctica son mutuamente constitutivas del acto educativo (Bazdresch Parada, 2000) y simultáneamente realizan una función crítica entre si. [...]; a decir de W. Carr (1990, p. 101), la práctica es “una acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que la rige [...] cada una modifica y revisa continuamente a la otra” (Martínez Rosas, 2006, p. 22).

En este nivel, el docente es visto como un profesional no sólo reflexivo, sino crítico que genera niveles de reflexión, criticidad y autoconciencia progresivamente superiores, con relación a sí mismo, a su práctica y a sus circunstancias (Martínez Rosas, 2006).

3.6. La práctica reflexiva como parte del desarrollo personal y profesional del docente.

Desde sus inicios, la formación del docente se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. Por lo general, eran otros quienes decidían qué y cómo se debía enseñar. Sólo desde hace poco tiempo y, además de forma desigual, según el nivel de enseñanza, la materia y los protocolos para la contratación de docentes de cada institución educativa, se concede importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional.

Muchos han sido los intentos por ofrecer una definición clara de lo que es desarrollo profesional docente, que en ocasiones también es denominado profesionalización del oficio de enseñante (Wallace, 2002) (Perrenoud, 2007). En lo que varios coinciden es que un profesional debe contar con una serie de competencias que lo lleven a solucionar problemas y tomar decisiones de manera efectiva; muchas veces sobre la marcha y con limitantes de tiempo y de información.

Siguiendo a Fernández & Magro (S/F, p. 2) “la competencia profesional se entiende como la capacidad de actuar ingeniosamente, en situaciones que son lo suficientemente nuevas para requerir respuestas creativas alejadas de cualquier estereotipo”.

En este orden de ideas, la profesionalización “promueve la formación de las personas lo bastante competentes como para saber ‘cuál es su cometido’, sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados. En teoría, los profesionales, son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y como hacerlo de la mejor manera posible” (Perrenoud, 2007, p. 11).

Así, un profesional debe contar con amplio conocimiento académico y un saber especializado, que le permita dominar “la teoría, los métodos más probados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más válidas y los conocimientos más avanzados” (Perrenoud, 2007, p. 11). Además, exige una determinada creatividad para ofrecer soluciones, más que la aplicación de una serie de fórmulas y recetas y, sobre todo, autonomía en el trabajo.

Asimismo, un profesional debe cumplir con, al menos algunas de las siguientes cualidades (Wallace, 2002, p. 5): “una base de conocimiento científico, un período de rigurosa preparación que haya sido formalmente evaluada; un sentido de servicio público; altos niveles de conducta profesional; y la habilidad de llevar a cabo algunas tareas útiles para la sociedad de una manera evidentemente competente”.

Es importante comentar que la función docente ha sido descrita a menudo como una semi-profesión, caracterizada por una semi-autonomía y una semi-responsabilidad. Esto debido a la dependencia de los maestros en los programas y textos elaborados por otros. Así, para lograr una mayor profesionalización se requiere que los docentes asuman riesgos y demuestren responsabilidad y capacidad de autonomía. De esta forma, “a cambio de una responsabilidad mayor, dispondrían de una autonomía más amplia [...] para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación” (Perrenoud, 2007, p. 12).

Continuando con las ideas de Perrenoud (2007, p. 12), “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno”.

Hargreaves & Fullan (1992, p. ix) afirman que son muchos los factores que intervienen en la forma en cómo los docentes llevan a cabo su labor. Como ellos mismos expresan, “los profesores enseñan de la manera que lo hacen, no solo por las habilidades que tienen o que han aprendido. La forma en cómo enseñan también está basada en sus antecedentes, sus biografías. Sus carreras - sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones, o la frustración de estas cosas – son también importantes para el compromiso del maestro, su entusiasmo y su moral. Así también son las relaciones con sus colegas – ya sea como comunidades solidarias que trabajan juntas para la persecución de una meta común y mejora continua, o como individuos trabajando en soledad, con la inseguridad que esto trae”.

Day (1999) concuerda con Hargreaves, diciendo que el desarrollo profesional del docente está relacionado a sus vidas personal y profesional; así como a las políticas y especificaciones de la escuela en la que trabaja; además, manifiesta que es un proceso permanente.

Como se ha comentado, la formación docente no debe dejar a un lado la dimensión personal ya que, como lo menciona Mahieu (2002, p. 142) “la acelerada evolución de nuestras sociedades, lo inacabado del hombre, son otros tantos motivos que abogan por la consideración de los proyectos personales de cada uno. La formación debe ser un espacio de vuelta a las raíces de apertura que permita descubrir y explotar todas las potencialidades propias en un espíritu de creatividad y de búsqueda. No se trata simplemente de instruir, de ofrecer un conocimiento, sino también, y sobre todo, de proporcionar las condiciones para que todos y cada uno se adapten a las evoluciones”.

“El crecimiento personal es la realización o actualización de los dinamismos esenciales de la persona. Supone una maduración de la persona, un mayor orden interno, creatividad, libertad, responsabilidad, apertura y autonomía. Más lograr esto es una tarea para toda la vida” (Dominguez Prieto, 2005, p. 32).

Además de lo anteriormente expuesto, los docentes dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera, como es el inglés, se enfrentan a retos continuos sobre todo si se considera la rapidez con la que el mundo está cambiando y las necesidades, cada vez más demandantes, de establecer comunicación efectiva. Todo esto ha llevado a una enorme demanda de docentes que cuenten con una serie de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes.

De acuerdo con Wallace (2002) la 'competencia profesional' puede ser vista en dos sentidos. Uno de ellos es cuando existe un indicador formal de que alguien cuenta con los requerimientos mínimos para llevar a cabo el ejercicio de su profesión. Así, se podría pensar que un docente puede llevar a cabo su labor de manera exitosa y profesionalmente competente por el simple hecho de haber obtenido un certificado años atrás.

El otro se refiere a una búsqueda permanente a lo largo de la vida del profesional por alcanzar una meta que se encuentra en constante 'movimiento' debido a que siempre hay nuevos retos que superar. En este último sentido, la certificación profesional no es un punto terminal sino el punto de partida.

Para Wallace (2002), la formación profesional del docente debe fomentar el desarrollo de dos tipos de conocimiento:

- **El conocimiento recibido.** Este se refiere al vocabulario, a los conceptos, a los hallazgos de la investigación, a las teorías y a las habilidades ampliamente aceptadas como parte del contenido intelectual necesario para llevar a cabo su profesión.
- **El conocimiento experiencial.** Está relacionado al conocimiento producto de la experiencia y práctica de la profesión; que usualmente es enriquecido por la reflexión en la acción, sobre la acción, para la acción y derivado de la observación.

Este autor propone un Modelo Reflexivo para la formación y el desarrollo profesional docente (Ver Figura 1). En este modelo el 'aprendiz' tiene un lugar central, ya que a diferencia de otros modelos en los que el conocimiento proviene de agentes externos, en éste se parte del conocimiento tácito que el aprendiz trae consigo (Fase 1: Pre-entrenamiento).

En una siguiente fase, se presenta el ciclo reflexivo que hace referencia al proceso continuo de reflexión sobre el 'conocimiento recibido' y el 'conocimiento experiencial' en el contexto de la acción profesional (práctica). Aquí, ambos conocimientos mantienen una relación recíproca. De esta forma, el docente puede reflexionar sobre el 'conocimiento recibido' a la luz de la experiencia en el aula; de tal manera que la experiencia áulica pueda enriquecerse y retroalimentarse con el conocimiento recibido. Todo esto nos lleva a la competencia profesional de la que se hizo referencia anteriormente.

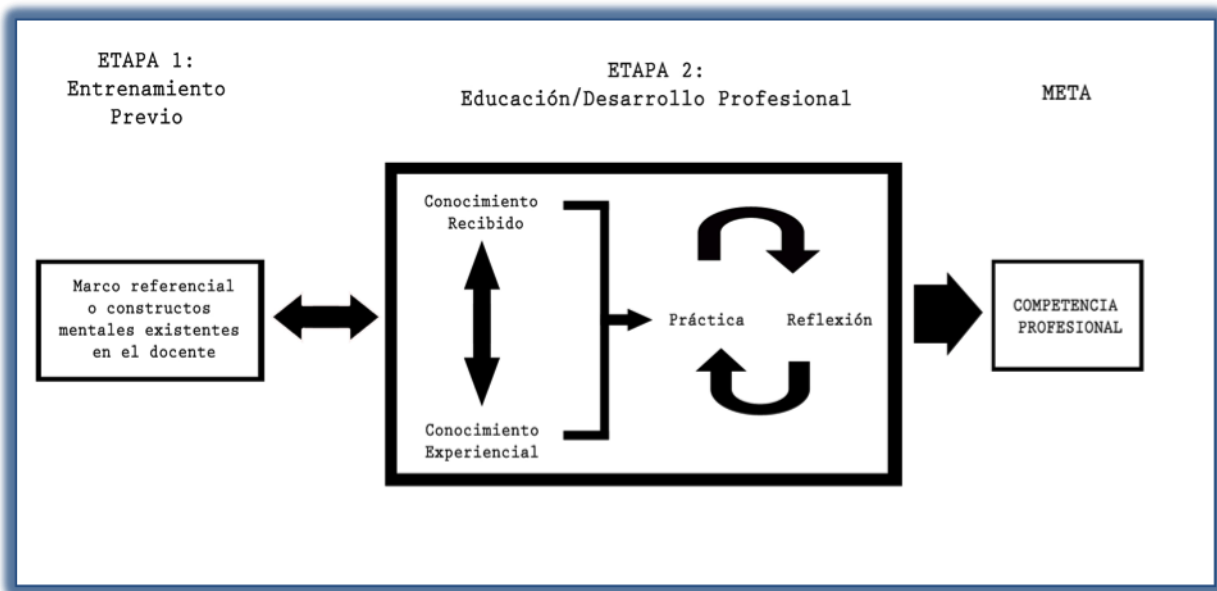


Figura 1: Modelo Reflexivo de Desarrollo Profesional. Tomado de Wallace (2002).

Independientemente del modelo que se utilice, la competencia docente ha de caracterizarse, entre otras razones, por una verdadera capacitación pedagógica y didáctica. Además de que “la experiencia supone indudablemente un elemento clave” (Martínez Agudo, 2004, pp. 132-133).

Por lo anteriormente expuesto, “la formación debe hacer que los profesores miren de manera diferente sus prácticas, favoreciendo simultáneamente el desarrollo personal y la adquisición de capacidades profesionales” (Mahieu, 2002, p. 150). Este mismo autor asegura que los docentes ganarían aún más si crearan grupos de reflexión y de perfeccionamiento profesional.

3.6.1. La observación de clase como herramienta para el desarrollo profesional

Al sugerir un proceso reflexivo como parte del desarrollo profesional docente, Wallace (2002) argumenta que éste se puede facilitar a través de dos medios: El primero se refiere a la recuperación de la acción profesional de tal forma que esté disponible para la reflexión. La segunda se da en términos de cómo esta acción profesional puede ser analizada de manera fructífera como parte de un proceso reflexivo. Una de las formas que nos acercan a este proceso es la observación de clase.

Partiendo por definir el término, tomaremos el ofrecido por Gebhard (1999, p. 35) que, como él mismo dice, retoma de otros autores como Allen, Fröhlich & Spada, Allwright & Bailey, Day, Fanselow y Wajnryb. Así, para ellos, *la observación de clase* es “una descripción sin prejuicios de los eventos que ocurren dentro del salón de clase que pueden ser analizados y a los que se les puede dar una interpretación”. Además, la observación permite “documentar y reflexionar de manera sistemática sobre las interacciones y eventos que suceden en el aula tal como ocurren, más que como pensamos que ocurren” (Burns, 1999, p. 80).

Para Wajnryb (1997, p. 7), “desarrollar la habilidad de observar tiene un propósito doble: ayuda a los maestros a obtener un mayor entendimiento de su propia práctica docente, mientras que al mismo tiempo refina su habilidad de observar, analizar e interpretar; una habilidad que también puede ser usada para mejorar su propia enseñanza”.

Aunque la observación de clase es utilizada por muchos de acuerdo a los fines que se pretenden alcanzar; algunos de investigación, otros de formación o de evaluación, en este espacio se tomará con el propósito de ser una herramienta de crecimiento y desarrollo profesional para el docente. Así, como dice Wajnryb (1997, p. 1) “estar en el salón de clases como observador abre una serie de experiencias y procesos que pueden convertirse en una parte de la materia prima del crecimiento profesional del docente”.

En este sentido, la experiencia de la observación de clase contribuye a que los educadores desarrollen una mayor conciencia de lo que hacen en el aula y del porqué lo hacen de tal manera; de esta forma podrán decidir si desean continuar con tales prácticas a la luz de este nuevo sentido de conciencia. Además, les permite reflexionar y analizar sobre los principios y las decisiones que inspiran su enseñanza de tal forma que les ayudan a distinguir las prácticas efectivas de las que no lo son (Farrell, 2007).

En este orden de ideas, Gebhard (1999, p. 38) propone que la finalidad de la observación sea que los maestros vean la enseñanza de una manera diferente. Como él mismo argumenta, “la meta es observar a otros maestros para construir y reconstruir nuestro propio conocimiento sobre la enseñanza para así, aprender más sobre nuestras actitudes al enseñar, creencias y prácticas dentro del salón de clase. Cuanto más observemos y desarrollemos nuestra enseñanza, más libres seremos para tomar nuestras propias decisiones al enseñar de manera informada”.

La observación de clase debe ser vista como una oportunidad de desarrollo en la que ambos docentes, observador y observado, puedan beneficiarse de las percepciones de

ambos; además de que contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, entre otras cosas.

En el caso del observador, parte del valor de este tipo de observación es que “ciertos aspectos de la acción serán claros para [él] de una manera que no lo será para el maestro” (Wallace, 2002, p. 62). Esto debido a que “cuando enseñamos, estamos tan absortos en el propósito, procedimiento y logística de nuestra clase que no podemos observar los procesos de aprendizaje mientras ocurren en la sesión. Ser un observador en el salón de clase, más que el enseñante, nos libera de esas preocupaciones y nos da la libertad de ver lo que sucede en la clase desde un serie de perspectivas diferentes fuera de lo planeado por el docente” (Wajnryb, 1997, p. 7).

La observación de clase tiene muchos beneficios. Entre ellos (Farrell, 2007):

- Es un medio para desarrollar auto-conciencia sobre la propia enseñanza;
- Es una forma de recolectar información sobre los procesos enseñanza/aprendizaje;
- Permite ver cómo otros docentes desempeñan su labor;
- Permite obtener retroalimentación sobre la propia enseñanza;
- Es un medio para construir un trabajo colegiado en una institución educativa;
- El observador:
 - ✓ Ve la forma de cómo otros docentes manejan problemas y/o situaciones similares a las suyas;
 - ✓ Puede obtener y compartir con el docente observado información sobre su clase que este último no podría obtener de otra manera;
 - ✓ Entra en contacto con estrategias de enseñanza efectiva empleadas por el docente observado que pueden resultar desconocidas pero de utilidad para el observador.

Si la observación es realizada entre colegas, además conlleva las siguientes ventajas (Randall & Thornton, 2001):

- El que la observación sea realizada por un compañero, suele remover muchas de las tensiones involucradas en el debate de evaluación y/o desarrollo. Como Randall & Thornton (2001, p. 20) exponen, “poder discutir las clases con tus compañeros en un foro abierto y sin prejuicios es visto como un paso esencial a lo largo de la ruta para ser un practicante autónomo y reflexivo”.
- El mismo acto de observar y ofrecer retroalimentación debe beneficiar no sólo al que es observado, sino también al observador.

La forma en cómo la información de las observaciones de clase puede ser recolectada, interpretada y analizada puede variar. En un enfoque estructurado, el análisis del observador está guiado mediante el uso de sistemas o esquemas en los que el docente observa en base a categorías pre-estructuradas. También pueden ser más abiertas tomando un enfoque etnográfico en las que la información emerge de los propósitos de observación y/o de las observaciones mismas. De acuerdo con algunos autores (Wallace, 1998) (Wallace, 2002) (Farrell, 2007), lo mejor para los docentes sería utilizar ambos métodos. Así, se podría planear la observación en función de propósitos específicos por lo que cada área de interés implicaría un sistema diferente de análisis.

Algunas de las ventajas de utilizar sistemas de observación con categorías pre-establecidas, según Wallace (2002), son:

1. Objetivar el proceso de enseñanza: A través de la definición y uso de categorías particulares, la observación provee información sobre la cual un grupo de docentes puede estar de acuerdo en relación a lo que ‘en realidad sucedió’.
2. Proveer un registro confiable: “Algunos estudios han demostrado que los observadores entrenados que utilizan un sistema particular muestran un nivel muy alto de concordancia entre ellos” (Wallace, 2002, p. 75)

3. Promover auto-conciencia en el docente, por el solo hecho de usarlas.
4. Proveer un meta-lenguaje, que les permite a los maestros dialogar sobre su profesión de una manera más apropiada por el hecho de compartir un lenguaje especializado común.
5. Lograr que el entrenamiento docente sea más efectivo mediante la mejora de la calidad de la enseñanza.

En cuanto a las observaciones abiertas, el observador es quien identifica las áreas de interés y decide que tipo de información le parece más apropiada (Wallace, 2002). Esto, por lo general, se realiza a la luz de los constructos personales existentes, así como de las ideas y creencias sobre lo que se está observando por parte de quien la realiza. Así, si se le preguntara a una serie de maestros sobre que sería lo más importante observar en una clase, se obtendrían una gran cantidad de opciones diferentes (Wallace, 1998). Este tipo de observación, aunque es indudablemente enriquecedora por la cantidad de ideas que se pueden generar, tendría que evaluarse si se pretende emplear como parte del trabajo conjunto de un grupo de docentes.

Fuese como fuese, la observación de clase entre pares debe seguir ciertos principios generales de acuerdo con Richards y Lockhart (1994). Entre ellos están:

- Las observaciones deben tener un propósito claro y bien determinado;
- Se deben utilizar procedimientos específicos. “Las clases son eventos complejos con muchas actividades diferentes ocurriendo de manera simultánea. Si el observador quiere observar la interacción maestro-alumno, por ejemplo, se podrían utilizar una variedad de procedimientos para hacer que esta tarea sea más efectiva” (Richards & Lockhart, 1994, p. 24)
- El observador debe permanecer como observador. Si éste participa en la clase no puede observar de manera efectiva.

Para que la observación de clase sea una experiencia de éxito, resulta indispensable aclarar que el 'observar' y el 'ser observado' no significa 'evaluar' y 'ser evaluado'. Muchos docentes tienden a igualar ambos términos (Wallace, 1998); y esto, podría ser una de las razones por las que muchos maestros se resisten a consentir la presencia de otros en sus aulas.

Otro factor determinante para el éxito de la observación de clase es que el maestro se encuentre involucrado e interesado en la enseñanza - particularmente la suya - y en los diversos procesos que ocurren de manera simultánea dentro del aula (Wajnryb, 1997).

Cabe señalar que aunque no se requiere de un cierto nivel de conocimientos por parte del observador para llevar a cabo la observación, sí influye en ésta; así, un maestro experimentado podría ver la clase de una manera muy diferente comparada a alguien con poca experiencia áulica (Wallace, 1998).

Las verdaderas experiencias de observación son más que un simple observar ya que "a través de la descripción, análisis, e interpretación del enseñar que observamos, podemos construir y reconstruir nuestra propia enseñanza de tal modo que podamos aprender sobre nosotros mismos como docentes" (Gebhard, 1999, p. 58). Estas experiencias nos ofrecen "una base para examinar creencias arraigadas, compartirlas con otros, y abrirlas a otros puntos de vista" (Burns, 1999, p. 80).

Según Wajnryb (1997, p. 1) la observación "es una habilidad que puede ser aprendida y mejorada conforme a la práctica. [...] la habilidad de ver con agudeza, seleccionar, identificar y priorizar entre una miríada de experiencias que ocurren de manera simultánea es algo que puede ser guiado, practicado, aprendido y mejorado". Es por esto que resulta fundamental fomentar la observación de clase entre docentes como instrumento de crecimiento y desarrollo profesional.

3.6.2. El trabajo en equipo como parte del desarrollo profesional del docente.

3.6.2.1. Conceptualización de equipo para un trabajo colaborativo.

Aunque existen un sin fin de términos, ideas y definiciones en relación al trabajo en equipo que realizan algunos docentes como parte de su desarrollo profesional, en este estudio reconoceremos las ideas de varios autores que pretenden ser complementarias. Así, mientras tomaremos lo relacionado a 'grupo social' de Urbano & Yuni (2003), consideraremos las especificaciones del 'equipo pedagógico' para Mahieu (2002), de 'comunidades de aprendizaje' de Romero Corella & Ramírez Montoya (2006) y los 'grupos de desarrollo profesional docente' de Farrell (2007). Enlazando todas ellas, se pretende dar una idea de lo que *el trabajo colaborativo en equipo* significó en este estudio.

Para Urbano & Yuni, un grupo social es "aquel que consta de un determinado número de sujetos quienes, para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo), se inscriben durante un período de tiempo más o menos prolongado, en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan sentimientos de solidaridad, de pertenencia, de identidad que contribuyen al establecimiento de un *nosotros*. Además poseen un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una definición de roles específica que le es propia" (Urbano & Yuni, 2003, p. 21).

De esta forma, "el grupo es más que la simple asociación o la sumatoria de individuos, por ello no puede entenderse sólo como la integración de individualidades, sino como la constitución de un nuevo sujeto social que se define por un nosotros inclusivo y superador de las particularidades de cada uno de los miembros" (Urbano & Yuni, 2003, p. 34).

Con el fin de llevar a cabo uno o varios proyectos, el equipo administra las tareas mediante la organización y el reparto de las funciones entre sus miembros dentro de un

marco elaborado, definido y negociado colectivamente. De esta forma, el trabajo en equipo “supone cooperación y, por consiguiente, división del trabajo con responsabilidad distribuida y posibilidad para cada uno de poner su sello en la obra colectiva” (Mahieu, 2002, p. 17). Esto lleva a considerarse al equipo como “un instrumento de responsabilización, de autogestión, de autonomía” (Mahieu, 2002, p. 22).

En estos equipos o *comunidades de aprendizaje*, como los llama Wenger (1998), debe imperar “el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, el espacio dónde se intercambie e interprete información, donde el conocimiento sea compartido, donde se trabaje con ideas nuevas y donde los integrantes trabajen en conjunto para aprender en sociedad” (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006, p. 69).

Asimismo, se busca que el equipo sea capaz de dialogar y compartir, además de conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común; buscando generar para ellos respuestas y soluciones. (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006)

Así, el equipo “es al mismo tiempo un grupo de tarea, una instancia de decisión, un grupo de reflexión y un lugar de formación, de transformación y de innovación” (Mahieu, 2002, p. 24).

Entre las ventajas y beneficios que se pudieran tener al trabajar en equipos o *grupos de desarrollo profesional docente* como los denomina Farrell (2007) están:

- El grupo puede generar más ideas sobre algún asunto de lo que se puede hacer de manera individual.
- Dentro del grupo existen varios niveles de experiencia, lo que permite a los docentes principiantes aprender de la experiencia de los expertos.
- Un grupo ofrece una relación social solidaria para sus miembros.

- Un grupo proporciona un ambiente sin prejuicios en el que los docentes pueden desarrollar nuevos conocimientos y habilidades; así como obtener retroalimentación positiva entre compañeros.
- Un grupo ofrece una oportunidad para que los educadores ayuden o otros a enfrentar y superar dilemas relacionados a su práctica.
- Un grupo de maestros trabajando juntos puede lograr resultados que serían imposible alcanzar por un docente trabajando solo.

Más aún, el equipo podría convertirse en “el lugar de confrontación de las realidades, de administración de [la] pluralidad, tanto de lo previsto como de lo imprevisto, del descubrimiento y de la atención a la complementariedad en una permanente búsqueda de coherencia y no de uniformidad” (Mahieu, 2002, p. 30).

3.6.2.2. Elementos constitutivos de los equipos o grupos.

De acuerdo con Urbano & Yuni (2003), lo que hace de una pluralidad de personas un grupo, es lo siguiente:

- **Interacción recíproca.** Es indispensable que los integrantes del grupo mantengan relaciones entre sí de manera regular.
- **Existencia de vínculos de afinidad a través de objetivos, creencias, valores y actividades compartidas.** Éstos se convierten en los elementos simbólicos que forman parte de los significados sociales compartidos por los integrantes del equipo y que fundamentan su sentido de pertenencia en el grupo. Así, “los bienes simbólicos refuerzan la conciencia, la unidad e identidad del grupo” (Urbano & Yuni, 2003, p. 22)
- **Estabilidad y duración relativa.** Para dominar los códigos de los lenguajes propios y especializados del grupo, y el reconocimiento y uso de las reglas para una interacción eficaz, es necesario que exista cierta estabilidad en el grupo y que sus integrantes tengan cierta permanencia en las actividades y la vida grupal.

- **Conciencia de grupo.** Esto “implica que los miembros del grupo se identifiquen a sí mismos como tales, que se vean a sí mismos formando una unidad diferenciada y diferenciable, que se constituyan en un ‘nosotros” (Urbano & Yuni, 2003, p. 22).
- **Reconocimiento como grupo.** Para que los miembros del grupo puedan identificarse y reconocerse, es necesario no sólo un auto-reconocimiento sino un reconocimiento externo.

Otros elementos comunes entre diversas teorías psicosociológicas al definir un grupo, conforme a estos mismos autores, son:

- Comparten normas respecto a maneras de proceder y de interactuar.
- Tienen temas de interés común.
- Participan de un sistema dinámico de roles.
- Aspiran a la consecución de metas.
- Tienden a actuar de modo unitario respecto al ambiente.

Para Mahieu (2002) son dos los componentes que dominan ampliamente las prácticas del trabajo en equipo: los vínculos de afinidad que unen a los participantes y la toma de decisiones. El primero fue abordado anteriormente; sobre el segundo argumenta que cualquier “equipo que no disponga de algún espacio de decisión, se hunde rápidamente en la charla anodina, en la disfunción, en la confusión total” (Mahieu, 2002, p. 60).

Además de estos, Farrell (2007) considera dos más: la colaboración y la confianza entre los miembros. El primero resulta indispensable ya que implica que los docentes compartan su conocimiento tanto personal como profesional con otros docentes. En cuanto a la confianza, es importante que “se desarrolle de manera natural a través del cuidado e interés entre los miembros del grupo, de manera que todos los participantes crezcan juntos como docentes” (Farrell, 2007, p. 127).

Por otro lado, Farrell (2007) citando a Richardson (1997) afirma que para que un grupo de colegas pueda reflexionar sobre su propio trabajo de manera exitosa debe, entre otras cosas, sentirse 'seguro' dentro del grupo. Para ello, el grupo es visto como un espacio en el que cada participante se pueda abrir y experimentar; al mismo tiempo que descubre quien es personal y profesionalmente.

3.6.2.3. Propiedades y procesos estructurales que influyen en la vida grupal.

En todo grupo existen propiedades que se relacionan entre sí e interactúan una con otra, generando la dinámica propia de cada grupo. “El tipo, la intensidad y el modo en que se plantean las interacciones entre las propiedades al interior de cada grupo, es lo que caracteriza el proceso grupal” (Urbano & Yuni, 2003, p. 34).

De esta manera, “hay grupo cuando los integrantes regulan su actividad con ciertas normas y cuando se vinculan entre sí de una forma determinada” (Urbano & Yuni, 2003, p. 35).

3.6.2.3.1. Las normas grupales.

Para que la interacción grupal se lleve a cabo de manera satisfactoria se requiere de un conjunto de normas, es decir, estándares y reglas de comportamiento consideradas aceptables y compartidas por todos sus integrantes. Dichas normas “fijan límites a la libertad individual y poseen carácter coactivo. Es decir, se imponen a los sujetos estableciendo sus derechos y responsabilidades, fijando las limitaciones para el ejercicio de la libertad individual y regulando el comportamiento esperado de los miembros del grupo” (Urbano & Yuni, 2003, p. 36).

Uno de los momentos clave en el proceso de adquisición de la identidad del grupo es justamente en el que los integrantes adopten y se identifiquen con las normas, ya que

esto supone la aceptación de ciertas formas de actuar y conducirse al ser considerado como parte del grupo.

El establecimiento de reglas y normas permite formar poco a poco una cultura común mediante la que se puede predecir el comportamiento de los miembros del grupo; además de que reduce los problemas interpersonales.

A diferencia de ciertos grupos formales en los que los márgenes para el establecimiento de normas por consenso se reducen, en los grupos informales “las normas se van estableciendo y modificando a medida que el grupo se consolida. En estos grupos las normas no suelen estar escritas o formalizadas en textos que regulan las conductas de los individuos, pese a lo cual constituyen un ‘código’ conocido y aceptado por todos” (Urbano & Yuni, 2003, p. 37).

3.6.2.3.2. Establecimiento de roles

De acuerdo con Urbano & Yuni (2003, pp. 38-39), “el rol es un conjunto de comportamientos o conductas habituales esperadas de una persona. Tales conductas se asocian a la posición social que se ocupa dentro del grupo. Cada miembro del grupo desempeña un determinado rol, lo que le confiere determinado estatus. Este rol que cada uno representa en el escenario de la vida grupal se compone de rituales muy específicos, pero que descansan sobre reglas muy estrictas que se imponen a nivel individual”.

Conforme a estos mismos autores, “la vida de los grupos se apoya en dos vectores que deben operar en forma simultánea: *la tarea* que aglutina a los sujetos en pos de una meta compartida y que constituye su razón de ser como grupo particular; y *las relaciones interpersonales* de carácter afectivo que conforman el clima grupal. [...] [De esta manera] los individuos aportan a todo grupo mucho más que el repertorio de

conductas definidas funcionalmente por el tipo de tareas del grupo. Aportan su personalidad, sus hábitos, sus habilidades y sus temores” (Urbano & Yuni, 2003, p. 39).

Todo miembro de un equipo se enfrenta con la necesidad de ser ‘alguien’ dentro del grupo y de tener un rol asignado. Aunque muchas veces los integrantes no se dan cuenta de lo que ‘realmente’ influyen, si son conscientes si el grupo los admite y los valora, o, en cambio, los considera miembros marginales (Urbano & Yuni, 2003).

3.6.2.3.3. Cohesión social

Una de las propiedades más importantes en todo grupo es la cohesión social ya que remite a la unión que existe entre sus integrantes, lo cual evita que el grupo se disuelva.

De acuerdo con Urbano & Yuni (2003), esta propiedad es producto principalmente de dos fuerzas que resultan atractivas para los miembros del grupo: los objetivos y las metas grupales y, las formas de actuar y comportarse de los otros miembros del grupo. Así, “mientras los objetivos resulten atractivos, interesantes y mantengan la motivación, los sujetos tendrán una mayor integración. Mientras mayor sea el grado de cohesión grupal, los miembros se sentirán más motivados para permanecer integrados y para participar activamente en el grupo” (Urbano & Yuni, 2003, p. 41).

En términos de la composición del grupo, aunque no se debe dejar de reconocer que los grupos heterogéneos tienen grandes beneficios, “cuanto más homogéneo es un grupo, más fácil resulta la identificación con la autoridad y con la tarea, y más rápida es la integración”. [...] [Así,] “mientras más fuerte es la homogeneidad de los miembros y la cohesión de grupo, más homogéneos son los marcos de referencia resultando más fácil la comunicación y el grado de participación en las actividades del grupo. La cohesión grupal proporciona una fuente de seguridad para sus miembros, reduce la ansiedad, aumenta el sentido de pertenencia y la autoestima” (Urbano & Yuni, 2003, p. 43).

Es importante señalar que “no siempre un alto grado de cohesión grupal implica una mayor eficacia del grupo en el logro de sus metas. [...] La productividad, eficacia y mejora de la calidad en el desempeño grupal depende de la articulación entre el grado de cohesión y los estándares de desempeño que se fijen” (Urbano & Yuni, 2003, pp. 41-42).

3.6.2.3.4. La comunicación.

Siendo un grupo un sistema estructural de interacciones, la comunicación constituye un aspecto central en la vida de éste. Al hablar de comunicación no se hace únicamente referencia al lenguaje verbal, sino a todas las interacciones sostenidas a través de otros lenguajes como el gestual, postural, kinestésico, o situacional (López Caballero, 2002).

La comunicación es básicamente una operación de codificación y de-codificación, de interpretaciones y re-interpretaciones de significados que adquieren múltiples sentidos y referencias personales. Así, “un mensaje es siempre emitido y recibido en un marco de referencia específico, construido y de-construido desde mapas mentales que son propios de cada individuo pero formateados en las experiencias sociales anteriores” (Urbano & Yuni, 2003, p. 46).

Todo mensaje, una vez emitido corre el riesgo de sufrir distorsiones, interpretaciones erróneas, falta de entendimiento y/o puede ser emitido de manera errónea. Esto puede suceder por la ambigüedad del mismo mensaje o por las interpretaciones subjetivas del receptor. Así, la comunicación está condicionada por sentimientos, emociones, mecanismos de defensa, juicios, valores, actitudes, ideales, e intereses, entre otros, tanto del emisor como del receptor (Urbano & Yuni, 2003) (López Caballero, 2002).

3.6.2.3.5. Distribución de autoridad.

Partiremos por entender la autoridad como “la dirección, el control de la conducta de otros para la promoción de metas colectivas, basada en alguna forma discernible de consentimiento cognoscible de aquellos” (Urbano & Yuni, 2003, p. 53). Esto supone una sujeción por parte de los miembros del grupo de una manera informada y voluntaria; y la coordinación, por parte del líder quien representa la autoridad y tiene mayor posibilidad de influir sobre otros dentro de procesos de interacción grupal.

Autores como Urbano & Yuni (2003) sostienen que una forma de organización democrática “estimula la participación en las decisiones, la colaboración entre los miembros, la adhesión y cohesión en la consecución de la tarea y en los logros de los objetivos; constituyéndose en una forma de organización atractiva y movilizadora de motivaciones socio-afectivas favorables. Mientras que una forma de organización autoritaria, en donde la toma de decisiones se encuentre centralizada en la figura del líder, dificulta los procesos de comunicación entre sus miembros, la colaboración en la tarea y, por consiguiente, se constituye en una fuente de atracción desfavorable. Sin embargo, no hay que perder de vista que diferentes sujetos reaccionan de maneras diferentes ante el mismo tipo de liderazgo” (Urbano & Yuni, 2003, p. 43).

En este mismo orden de ideas, estos autores ofrecen una clasificación de los grupos de acuerdo a su organización. Aunque se ofrecen tres tipos – el autocrático; el permisivo, liberal o ‘laissez faire’; y el democrático o colaborador -, para este estudio únicamente nos concentraremos en el último ya que sus características se relacionan a lo que en esta investigación se pretende lograr. Así, el grupo democrático o colaborador:

- Es de lenta formación y requiere de organización y planeación.
- La responsabilidad es compartida.
- El ejercicio de la autoridad es consensuada.
- Todos contribuyen al control de las actividades.

- Las comunicaciones son ágiles y es multidireccional.
- Hay libertad de acción, cooperación y buen ambiente.

Sus ventajas:

- Logra concentrar los objetivos grupales y comunes.
- Promueve el desarrollo de las potencialidades de sus miembros.
- Se establecen lazos de comunicación, lo que favorece la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia.
- Proporciona seguridad a sus miembros, pues resulta un ambiente contenedor.
- Alcanza productividad y calidad en sus tareas.

Sus desventajas:

- Puede ser algo lento en su constitución eficaz como grupo, pues requiere de preparación.

3.6.2.4. Factores desencadenantes e inhibidores

Aunque cada grupo tiene particularidades distintas, en cada uno de ellos existen factores que contribuyen y facilitan su progreso y otros que lo detienen, interrumpen o hacen dudar.

Entre los desencadenantes, se encuentran algunos ligados a la personalidad como son: la concientización de la existencia de problemas en común, la voluntad de actuar de una manera distinta, el compromiso, y la acción misma (Mahieu, 2002). Más aún, “los profesores que trabajan de manera colaborativa con sus colegas, de manera comprometida y con la motivación adecuada tendrán un funcionamiento efectivo” (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006, p. 62).

Además, es importante que exista un clima social favorable; el cual hace referencia a “las cualidades, atributos o propiedades relativamente permanentes de un ámbito

colectivo concreto, tal como son percibidas, sentidas o experimentadas por las personas que pertenecen a él y el modo cómo influyen sobre su conducta” (López Caballero, 2002, p. 209). Por lo tanto, según este mismo autor, “cuanto más positivo perciba un sujeto el clima social, mayor será su sentimiento de pertenencia a la organización y mayor será también su identificación con los objetivos del colectivo”.

Asimismo, debe de existir un ambiente de confianza, libre de prejuicios. De acuerdo con Farrell (2007), sería conveniente que dicha confianza surgiera y se desarrollara de manera natural como resultado de las manifestaciones de solidaridad y consideración entre los participantes, teniendo un fin común: el crecimiento de todos juntos como docentes. Con esto resulta indispensable que el grupo busque la complementariedad y no la competencia (Mahieu, 2002).

Cabe señalar que un entorno institucional favorable puede ser un elemento desencadenante. Así, “el establecimiento de una administración flexible respecto a la utilización del tiempo [y] el reconocimiento de las iniciativas son otros tantos incentivos que hacen posible el desencadenamiento de las innovaciones y el favorecimiento de la creación del equipo” (Mahieu, 2002, p. 77).

Por esto, “la institución debe generar condiciones favorables para el intercambio, la construcción compartida de acciones de mejoramiento, la negociación y el establecimiento de acuerdos (Czarny, 2003, p. 11)” (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006, p. 61).

Entre los factores inhibidores se encuentran los obstáculos para el trabajo en equipo enumerados por Perrenoud, P – citado por (Mahieu, 2002, p. 113). Ellos son:

- *Obstáculos ligados a la persona:* miedo al juicio de los demás, miedo a perder la propia identidad en el seno del grupo, miedo a ser excluido, miedo al grupo mismo (consideración del grupo como destructor, devorador), miedo a no estar a la altura y/o a ser captado en una falta.

- *Obstáculos ligados a la imagen de la profesión de maestro:* creencia de que enseñar es estar solo ('único comandante a bordo'), dificultad para cambiar de prácticas ('éstas han demostrado ya su eficacia'), miedo a salir 'de la rutina tranquilizadora'.
- *Obstáculos institucionales:* imagen que el profesor tiene de su estatuto, el paradójico estatuto del trabajo de equipo (existencia de varias lógicas de funcionamiento radicalmente diferentes), impugnación del poder jerárquico, desestabilización de las estructuras de funcionamiento - en particular del empleo de tiempo-, falta de conocimiento de los problemas del grupo y de su administración.

A estos podemos agregar el temor al cambio profundo en los hábitos de trabajo; así como la implementación de proyectos demasiado ambiciosos.

3.6.2.5. La organización

Ante el hecho de que "trabajar en equipo, pedagógico o educativo, implica, para ser eficaz y permitir la expresión y la participación de todos, organización, rigor y flexibilidad" (Mahieu, 2002, p. 82), el tema de cuestión organizacional no puede ser dejado a un lado.

Para que un equipo pueda funcionar adecuadamente debe tener una "organización adaptada a sus necesidades, rigurosa pero sin rigidez, a fin de permitir que cada uno se encuentre dentro de él y reconozca al otro como complementario" (Mahieu, 2002, p. 80).

Además, como Mahieu (2002) manifiesta, un equipo no puede vivir en la espontaneidad o en la intuitivo, por lo que los integrantes del equipo deben crear las condiciones de una auténtica interacción entre todos los participantes. Así, "no se trata sólo de atender las cuestiones 'de fondo' en las finalidades de las reuniones de trabajo colegiado, sino

que las cuestiones 'de forma' en la logística de los procesos juegan un papel relevante para lograr un trabajo eficaz y eficiente. [...] [Es] imperativo organizar las reuniones con una agenda de trabajo, con fines claramente especificados, que se lleven a cabo estrategias de evaluación y que se diera seguimiento a los acuerdos tomados para fortalecer el trabajo de academia y darle continuidad" (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006, p. 69).

3.7. La transformación de la práctica docente.

La presente investigación ve en el docente un sujeto pensante, capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas docentes, de comprende sus acciones y de entender cómo le da sentido a su hacer en un contexto social compartido para, desde ahí, transformalas hacia prácticas más educativas. De esta manera, como dice Campechano (2006, p. 73), "cualquier docente que quiera transformar racionalmente su práctica primero tiene que conocerla, no imaginarla ni suponerla".

Autores como Sañudo de Grande (2006), Martínez Rosas (2006), Farrell (2007) y Boggino & Rosekrans (2004), entre otros, coinciden en que la transformación solo es posible a través de la reflexividad. Misma que le permite al docente recuperar, hacer consciente, reconstruir y evaluar su práctica para posteriormente generar un nuevo conocimiento que le permita resignificar y transformar su hacer.

Partiendo de que la práctica educativa está constituida por un conjunto de acciones independientes que eventualmente se interrelacionan, el hacerlas conscientes y reflexionar sobre ellas, permite iniciar un proceso crítico dirigido a superar las contradicciones presentes en lo cotidiano (Sañudo de Grande, 2006).

De este modo, convertir las acciones en reflexivas y conscientes por encima de la inercia cotidiana, permite al educador entrar en la construcción de su praxis. Así, mediante un proceso dialógico y recursivo entre la teoría y la práctica y entre la

concepción y el hacer, el docente es capaz de transformar su práctica educativa y entrar en procesos como (Sañudo de Grande, 2006, pp. 33-34):

- *La reconstrucción de la situación donde se produce la acción.* Esto, le permite al educador redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevos significados a características conocidas o antes ignoradas.
- *La reconstrucción de sí mismo como profesional,* adquiriendo conciencia de la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.
- *La resignificación de los supuestos acerca de la enseñanza* aceptados como básicos, como una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen en los principios dominantes.

Es importante destacar que para que el educador sea capaz de transformar su práctica debe ser él mismo quien participe en el proceso, desde la indagación involucrando directamente su hacer. Además, debe contar con una mediación de recuperación pertinente, como son los registros; utilizar recortes conceptuales –analizadores– que le permitan su desentrañamiento y a su vez, contrastar el discurso y la concepción teórica con lo evidenciado en los registros y a través de situaciones problemáticas en la secuencia del proceso. Así, mediante la reflexión y confrontación podrá intervenir en su práctica y transformarla. (Sañudo de Grande, 2006).

Entender la educación desde los procesos de transformación no sólo compromete al educador a ser dueño del cambio sino además, le ofrece una mayor autonomía intelectual y moral que le posibilita un desarrollo más profesional (Martínez Rosas, 2006).

Resulta importante destacar que no todo proceso reflexivo termina en una transformación de la práctica. Aunque pudieran existir diversas situaciones que impiden

o bloquean este proceso, una de las más comunes son nuestras propias creencias, tradiciones, tabúes y rutinas. Así, como lo menciona Mahieu (2002, p. 152), “no es tanto la ausencia de recursos intelectuales o técnicos lo que representa un obstáculo para la transformación de nuestra manera de pensar y de actuar como el enorme peso de las tradiciones y de los tabúes, de las ideas heredadas y de los dogmas intocables”.

3.7.1. Las creencias del docente y la influencia en su práctica.

La reflexión del educador sobre lo que cree y sabe, su pensamiento y su conocimiento, son lo que conforman la base que guía sus acciones dentro del aula (Richards & Lockhart, 1999). De esta forma, las creencias y los valores forman parte del marco sobre el cual muchos maestros sustentan su toma de decisiones y su actuar.

Las creencias, de acuerdo con Villalobos & Cabrera (2009), son convicciones que se sostienen con vehemencia, teniendo confianza en su veracidad, aunque reconociendo que no son susceptibles de comprobación. Éstas son ideas permanentes que determinan la forma en que se interpreta lo real. Para estos autores (p. 156) “las creencias proporcionan el cristal a través del cual visualizamos el mundo”; además de que, como dicen, son nuestras creencias las que moldean nuestra identidad.

Por otro lado, “los valores son perspectivas profundamente arraigadas de lo que creemos que es valioso. Las mismas gobiernan la forma como nos comportamos diariamente y definen las líneas que debemos cruzar o no. Los valores son nuestros ideales; por lo tanto, son subjetivos y despiertan una respuesta emocional” (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 156).

Los sistemas de creencias del docente se construyen de forma gradual a lo largo del tiempo. De acuerdo con Richards & Lockhart (1999), investigaciones sobre este tema sugieren que éstas pueden derivarse de:

- *Experiencias pasadas como estudiantes.* Muchas de las creencias sobre la enseñanza tienen su origen en la reflexión sobre la forma en como el docente fue 'educado'. Por ejemplo, si un docente aprendió un idioma a través de la memorización de frases y listas de palabras, no será extraño que promueva esto mismo con sus estudiantes.
- *Experiencias sobre lo que funciona mejor dentro del aula.* Para muchos docentes la principal influencia en sus creencias es la experiencia misma. De esta forma es difícil que rompa con las rutinas y estrategias que le han funcionado de manera satisfactoria dentro del aula.
- *Prácticas establecidas por las instituciones educativas.* Es común que las escuelas establezcan métodos, tiempos, objetivos, rutinas y lineamientos que deben ser respetados por los docentes.
- *Factores personales.* Algunos educadores tienen preferencias o resistencias personales hacia algún método, técnica, procedimiento o actividad en particular debido a su personalidad.
- *Principios basados en lo académico o en la investigación.* Los educadores pueden confiar en su entendimiento y/o empatía con algún principio relacionado a la educación, el aprendizaje u otro y aplicarlo dentro del salón de clase. Por ejemplo, un docente capacitado y convencido de que el trabajo colaborativo contribuye a un mayor aprendizaje, lo fomentará en su clase.
- *Principios derivados de una corriente o método en particular.* Los docentes que crean en la efectividad de un método o corriente determinada, constantemente tratarán de implementarla dentro de sus aulas.

Según Knezedivc (2001), citado por Farrell (2007), el ser consciente de las creencias, los valores y las prácticas es el punto de partida necesario en toda reflexión ya que no es posible desarrollarse al menos de que seamos conscientes de quienes somos y de lo que hacemos. El desarrollar conciencia nos permite reducir las discrepancias entre lo que hacemos y lo que pensamos que hacemos.

Es importante reconocer que uno de los problemas al intentar examinar las creencias de los docentes es que éstas permanecen ocultas a ellos mismos. Es por esto que resulta necesario llevarlas a un nivel consciente de manera articulada (Farrell, 2007).

De acuerdo con Boggino & Rosekrans (2004), es a través de la reflexión crítica que, no sólo es posible cuestionar las propias creencias, opiniones y conocimientos, sino también los supuestos sobre los cuáles éstos están contruidos. El hacerlo permite que éstos se fortalezcan o se modifiquen. Además, “en la medida que se desarrolla la capacidad para cuestionar los propios supuestos, estas situaciones pueden ser percibidas como oportunidades de desarrollo personal” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 147).

3.7.2. La significación de la práctica educativa como factor transformador.

Partiendo de que “un educador requiere construir significados reflexivos intencionales y dotar de sentido a su práctica como una condición de su transformación” (Sañudo de Grande, 2006, p. 44), resulta indispensable abordar el tema de la significación de la práctica educativa.

La posibilidad de aprender y otorgar significados sobre lo real no es similar para todos; depende de varios factores como son: la estructuración cognitiva, los conocimientos previamente adquiridos, los sistemas de creencias, las normas y valores, y la ideología de los que cada uno dispone. Además de la estructuración subjetiva, en la que se considera la afectividad y las emociones. Todo esto constituye el propio marco conceptual referencial (Boggino & Rosekrans, 2004) o marco de referencia (Mezirow, 2000). Éste se estructura por identificaciones y con marcas sociales y culturales que devienen del contexto.

El marco de referencia constituye la base de nuestra identidad y de la forma en cómo otorgamos sentido a la vida. Así, aunque podemos intercambiar puntos de vista con los

demás, éstos tendrán una influencia en los nuestros siempre y cuando sean compatibles con nuestro marco de referencia, de lo contrario serán rechazados. De esta manera, para poder considerar puntos de vista diferentes, que nos lleven a cambiar, es necesario una modificación o transformación del propio marco de referencia. Esto no significa que dicho marco se remplace, sino que se reestructura en otro nivel de complejidad que permite re-dimensionarlo. De esta manera, “cuando un docente reconstruye sus esquemas y accede a otro nivel de complejidad, puede comprender el marco de referencia anterior y el nuevo marco, pero sin estar limitado a una percepción simple, sino que puede percibir desde un pensamiento complejo” (Boggino & Rosekrans, 2004, pp. 145-146).

El ampliar y hacer más complejos los significados que cada sujeto tiene sobre su práctica implica que los marcos de referencia que poseemos sean integrados como uno de los materiales centrales para dicho proceso, llevando a la sensibilización sobre las creencias personales, los valores y los conocimientos respecto al alumno, al aprendizaje, a la educación y a los métodos de enseñanza, entre otros (Fortoul O., 2006a).

En este contexto, “la práctica educativa se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando no sólo en cada una de las acciones educativas, sino en la interrelación de sus constitutivos. La forma en que se hace la práctica educativa, en que se organizan la articulación de los conjuntos de acciones y las acciones entre sí, corresponde a una forma específica de significarla. La transformación de la práctica implica entonces la transformación cualitativa del conocimiento” (Sañudo de Grande, 2006, p. 32).

“La construcción de un significado distinto de su práctica implica una ruptura epistemológica que produce, por medio de procesos reflexivos cotidianos, acumulados y progresivos, un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencian un nuevo significado acerca de su hacer educativo” (Sañudo de Grande, 2006, p. 19). Estas

acciones resignificadas pueden transformarse en otras más intencionadas y controladas, organizadas de forma más compleja.

Cuando hablamos de un pensamiento complejo, nos referimos al “que está consciente de sus supuestos e implicaciones, es decir, de sus razones y de las evidencias de sus argumentaciones. Este tipo de pensamiento posibilita que el educador examine su metodología, sus procedimientos y su perspectiva, y en este proceso identifica los factores de parcialidad, prejuicios y autoengaño. [...] [Este pensamiento] incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conlleven reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan” (Lipman, 1998), citado por (Sañudo de Grande, 2006, p. 47).

Dependiendo de la manera cómo el educador ‘signifique’ su práctica será como la lleve a cabo; haciendo, dentro de lo que conoce, lo que decida que es mejor. Por esto, en el entendido de que detrás de lo que realiza hay una red de significados que le dan razón a sus acciones, “es necesario que el sujeto signifique el nuevo saber en relación directa con la reflexión de su hacer” (Sañudo de Grande, 2006, p. 20).

Fortoul (2006b) afirma que para significar los procesos de mejora de las propias prácticas, los docentes deben reconocer y aceptar internamente la meta que se desea alcanzar. Esta aceptación implica:

- *Ser capaz de imaginar una práctica diferente*, compartiendo algunas de sus características. Esto se refiere a la importancia de concretar mentalmente lo que queremos que se presente antes de realizarlo en el aula.
- *Estar convencido de que vale la pena realizar el esfuerzo por alcanzar la meta*. Cualquier mejora implica un desgaste a nivel emocional y cognitivo, ya que es necesario desprenderse de ciertas rutinas y pensamientos arraigados para dar entrada a otras formas de pensar y de actuar.

- *Estar en un ámbito en el que directamente se puede intervenir.* Cada docente tiene un espacio central en el proceso educativo por lo que al realizar su labor se convierte en corresponsable de los resultados obtenidos en los alumnos, en sí mismo y en las instituciones escolares.

De acuerdo con Boggino & Rosekrans (2004), para llevar a cabo todo lo anterior se proponen instancias de reflexión crítica sobre las propias creencias, valores, conocimientos y supuestos; particularmente, sobre las propias prácticas a partir de la problematización, del intercambio de puntos de vista, del descentramiento de los propios parámetros y de la negociación de los significados.

Asimismo, para lograr una transformación de la práctica se requiere una estrategia de autorregulación que se convierte en una competencia consciente y volitiva en la que el educador aprende a controlar su proceso, justifica sus acciones y da cuenta de sus problemas (Sañudo de Grande, 2006). Además, según esta misma autora (p. 42) si ésta es de tipo metacognitivo, “incrementa el potencial de transformación de la práctica, ya que el sujeto puede repetir el proceso completo o parte de él de manera voluntaria y periódica, logrando así una permanente actualización de su práctica”.

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

4.1. Presentación

La metodología utilizada en este estudio es de tipo cualitativo ya que su objetivo primordial es interpretar y reconstruir el significado de las prácticas reflexivas que es atribuido por cada una de las maestras del Departamento de Inglés como protagonistas independientes. Esto se pretende lograr a la luz de sus experiencias, creencias, así como cualquier elemento que pueda ayudar a entender mejor el objeto de estudio. Posteriormente, se podrán contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático.

Del mismo modo, esta investigación pretende cumplir con las características que debe tener toda investigación cualitativa según Ruiz Olabuenaga (1989). Estas son:

- **Tener como objetivo la captación y reconstrucción de significado.** Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo central de la presente investigación es *“diseñar e implementar un Programa Colaborativo orientado al fortalecimiento de prácticas reflexivas en los docentes que les permita examinar críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza con el fin de contribuir a un mejor desarrollo profesional.* Esto se pretende lograr a través de la reflexión y el diálogo de los participantes; así como la interpretación y reconstrucción que cada uno le vaya atribuyendo a lo largo del estudio.

- **Utilizar un lenguaje conceptual y metafórico básicamente.** Así, el análisis se lleva a cabo con conceptos, narraciones, descripciones, y discursiva de los propios actores.
- **Captar la información de forma no estructurada, sino flexible y desestructurada.** En virtud de que el proceso de la investigación se irá desarrollando de acuerdo a la problemática, necesidades e intereses de los propios docentes, cada sesión será vista como única por lo que resulta imposible predecir los sucesos, consecuencias y resultados que surjan en ellas. Lo mismo sucede con los actores quienes de manera individual y colectiva darán vida y significado a su propio desarrollo.
- **Seguir un procedimiento más inductivo que deductivo.** Se partirá de los datos para intentar ofrecer un diagnóstico a partir de ellos; elaborando interpretaciones.
- **Su orientación no es particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora.** Lo que en este estudio se pretende es captar todo el contenido de experiencias y significados de un equipo de maestras en relación a sus prácticas docentes.

El diseño de este proyecto es de naturaleza exploratoria e interpretativa. Esto es, da primera importancia a la definición que le dan las maestras tanto a su función como docentes como a la forma en como interpretan y perciben las prácticas reflexivas con respecto a su función. Esta posición nos lleva a proponer una metodología que involucre discusiones grupales, seminarios, observaciones, entrevistas semi-estructuradas, y análisis de documentos.

Este estudio es considerado una investigación participativa, que al mismo tiempo en intervención, ya que no sólo pretende hacer un análisis e interpretación de las prácticas reflexivas realizadas por todas y cada una de las docentes que conforman la comunidad educativa del Departamento de Inglés como parte de una realidad social, sino que ofrece a cada participante la oportunidad de reconocerse como docente, de reconocer su práctica, examinar sus creencias y conocimientos, identificar sus fortalezas y las

debilidades que deben ser modificadas, y sobre todo de generar inquietudes sobre su propia práctica a las que debe dar respuesta o solución.

Cabe mencionar que si los docentes hacen suya la práctica reflexiva y la adoptan como parte de su actuar cotidiano, se encontrarían en la posibilidad de buscar una transformación en su práctica que los lleve a resolver situaciones problemáticas y de incertidumbre que impiden u obstaculizan su crecimiento.

Esta experiencia, además de ser de aprendizaje ya que les permite construir el conocimiento a la luz de la teoría y de su práctica, busca tener un impacto en la calidad de los procesos por los que los alumnos y la propia institución también serán favorecidos.

Es importante reconocer que este tipo de experiencias tiene beneficios más allá de los objetivos. En este caso, nos referimos a los conocimientos y habilidades desarrolladas por los docentes para en el futuro continuar haciendo de la reflexión una herramienta integrada a su práctica.

Por ser la investigación participativa punto nodal en el presente estudio, a continuación se ofrecen detalles en cuanto a los fundamentos, características y, métodos y técnicas de ésta que están presentes a lo largo de este trabajo.

4.2. Investigación participativa

Aunque en sus inicios, la investigación participativa era empleada para el estudio de aspectos sociales relacionados con comunidades marginadas, oprimidas y con alto grado de explotación y vulnerabilidad, en la actualidad es también aplicada a necesidades educativas. Inclusive un tema que resulta ser susceptible de ser estudiado por esta propuesta metodológica es el relacionado con las acciones de superación profesional de los docentes en servicio, en el sentido de promover la actualización

permanente de aquellos que tienen pocas posibilidades de acceder a estudios superiores o de posgrado (Rueda, 1992). Dicho es el caso del que aquí interviene.

La investigación participativa “es un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación [...]. La actividad es por lo tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social” (De Witt & Gianotten, 1988, p. 240).

Su principal interés es “incidir sobre la transformación de la realidad estudiada, mediante la participación conjunta de los investigadores y los propios involucrados” (Rueda, 1992, p. 25). Así, se busca trascender el nivel de conocimiento de lo que se analiza para pasar a la transformación del objeto de estudio.

Sin embargo, considerando que “ningún método de investigación produce cambios por sí mismo, lo que se busca con la investigación participativa es una coherencia teórica con la definición metodológica y una coherencia práctica con las acciones en las que se inscriben” (De Schutter, 1983, p. 261).

Es por esto que, más que ser una propuesta metodológica, la investigación participativa es un instrumento educativo en el que intervienen tres factores: la participación - contra autoritarismo -, la investigación - contra lección -, y la acción - contra educación bancaria (Latapí P. , 1985).

4.2.1. Características presentes en el estudio.

A pesar de que se han definido una gran variedad de características relacionadas a la investigación participativa por varios investigadores y autores, se tomarán algunas de las proporcionadas por el Consejo Internacional para la Educación de Adultos (Rueda,

1992) y las propuestas por De Schutter (1983); todas ellas presentes en este estudio. Entre ellas están:

- ✧ **El problema a investigar es definido, analizado y resuelto por los propios afectados quienes participan de manera abierta durante todo el proceso de investigación.**

De esta manera, el deseo y necesidad de investigar surge de situaciones problemáticas, intereses o necesidades reales identificadas por los integrantes de la comunidad o grupo involucrado quienes, además, se convierten en los actores principales del cambio.

Para que realmente se cumpla este cometido, los involucrados deben elevar su nivel de conocimientos ya que la comprensión objetiva de su situación social, de su responsabilidad y de su propia capacidad, exige del empleo teórico técnico de informaciones en un sentido más estricto y profundo que el propio uso del 'sentido común'.

Además a diferencia de una investigación tradicional, la investigación participativa busca anular la separación que habitualmente se da entre sujeto y objeto - investigador y grupos de base - para integrarlos en una misma tarea. Así, el que los miembros de la comunidad sean quienes revisen y analicen su realidad, jerarquicen sus problemas y desarrollen acciones para resolverlas en función de sus propios intereses y necesidades, hace que el objetivo del estudio surja del mismo grupo, sin ser un propósito impuesto desde fuera.

Asimismo, esta característica resalta la confianza en la capacidad de los grupos para desarrollar su propio conocimiento; su saber es el inicio para cualquier actividad que se desarrolla en su propio beneficio.

✧ **La participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación es fundamental.**

Así, para que la intervención, acción o investigación de una población tenga éxito debe suscitarse la participación activa de ésta en el proceso mismo. Sobre todo si se considera que “la participación tiene como objetivo general la expresión de necesidades sentidas, defender intereses comunes e influir en las medidas y acciones que afectan la realidad de los sujetos” (De Schutter, 1983, p. 10).

Cabe señalar que una de las limitantes en este planteamiento es la suposición de que todos los miembros de la comunidad tengan los mismos intereses y sean capaces de participar de manera efectiva en el mismo nivel (Latapí P. , 1985); por lo que se corre el riesgo de que sean unos cuantos quienes tomen las decisiones. Lo mismo sucede con la dificultad de mantener el compromiso que debe asumir cada miembro participante de la comunidad, considerando la perspectiva de procesos largos.

✧ **La comunidad se puede beneficiar de forma inmediata y directa.**

En la investigación participativa, la comunidad involucrada no tiene que esperar a que los resultados sean presentados para ser beneficiada, ya que el proceso mismo le ofrece la posibilidad de emprender acciones encaminadas a la solución de los problemas identificados por ella misma.

✧ **El propósito u objetivo final de la investigación participativa es el de alterar, transformar la realidad social en favor de las personas involucradas.**

Por tal motivo, los beneficiarios de la investigación son los mismos individuos de la comunidad.

- ✧ **La investigación participativa es un proceso permanente de investigación y acción. La acción crea necesidades de investigación, por lo tanto la investigación participativa nunca será aislada de la acción.**

“La investigación participativa nunca va aislada de la acción, dado que no se trata de conocer por el conocimiento mismo” (UNICEF & UNESCO, 1976-1977, p. 39).

La investigación-acción es definida por Schmelkes y Lavin “como un proceso consciente e intencionado de transformación de la realidad que persigue, además de su objetivo transformador, el conocimiento de los procesos mismos de transformación y de las condiciones de los agentes, institucionales y contextuales, que los hacen posibles y los obstaculizan. La investigación-acción implica generar conocimientos a partir de la praxis, es decir, de la confrontación de los conocimientos acumulados con los resultados de la aplicación de esos mismos conocimientos (de la transformación intencionada de la realidad) y con los nuevos conocimientos que surgen de la acción” (Schmelkes & Lavin, 1988, p. 132).

Es por esto que la acción es fuente de conocimientos y resultado también de los nuevos conocimientos generados. Esto da pie a que la investigación participativa se identifique también como un proceso de acción-reflexión-acción.

- ✧ **El proceso de investigación participativa se considera como parte de una experiencia educativa que ayuda a determinar las necesidades de los grupos, de la comunidad; incrementando los niveles de conciencia y de compromiso de los grupos involucrados acerca de su propia realidad.**

La investigación participativa no es únicamente un trabajo de investigación, sino que es un trabajo eminentemente educativo, en el cual los grupos tienen una participación directa en la producción de conocimientos concretos sobre su propia realidad.

En este proceso educativo y de auto formación, los participantes - integrantes de la comunidad e investigador - van descubriendo su propia realidad, la naturaleza y características de sus problemas inmediatos y proponiendo medidas alternativas para su solución.

✧ **El investigador se convierte en un participante comprometido que participa y aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia.**

De acuerdo con De Schutter “el papel del investigador es contribuir a la formulación de teorías que expliquen la realidad social desde la perspectiva histórica, y traducir estas teorías en los procesos concretos de los grupos con los que trabaja. Por otra parte, participa en la investigación de la realidad social de los grupos y comunidades para contribuir a la interpretación objetiva de la misma y a la formulación de acciones para transformarla” (De Schutter, 1983, p. 244).

Más aún, esta propuesta metodológica esta basada en la interacción democrática entre el investigador y el grupo involucrado; tanto uno como otros participan activamente y en forma equitativa a lo largo de la investigación; desde la delimitación del problema o la situación que van a investigar, así como en la propuesta y toma de decisiones sobre los trabajos pertinentes que habrán de realizar.

A parte de esto, el investigador asume una diversidad de posturas ante la sociedad, en el sentido de ajustar, integrar, eliminar disfuncionalidades, motivar a los participantes o bien por el contrario, propugnar el avance y la transformación.

Es importante señalar que al participar el investigador “como sujeto de la investigación, se embarca, conjuntamente con los demás, en el proceso de investigación, aprendizaje y acción, lo que implica invalidar su neutralidad en el enfoque. No obstante ello, pueden mantenerse los criterios científicos de precisión en la observación y de objetividad en el

análisis, conjugándolos con los intereses de la comunidad y con la posición ideológica que se manifiesta en este tipo de investigación-acción” (De Schutter, 1983, p. 244).

Otra característica que no puede dejar de considerarse es que **el enfoque participativo promueve las relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad involucrada y el propio investigador**. Así, se fomenta la discusión, el análisis y la toma de decisiones de manera equitativa y colaborativa entre ellos. Este enfoque critica las técnicas tradicionales de educación basadas en una relación vertical, en la cual el investigador, maestro o capacitador es visto como una autoridad y como transmisor de información a un grupo de personas, quienes de manera pasiva reciben lo dado, sin intervenir en este vínculo ningún tipo de reflexión crítica (Rueda, 1992).

Es así que, “se trata de un modo de investigar que parte de los problemas de la práctica educativa y pedagógica que viven los docentes que presume una perspectiva contextual, que democratiza el proceso de investigación, que genera actitudes de colaboración, donde el conocimiento pedagógico se produce y se valida en la práctica, y dónde se genera, simultáneamente, el mejoramiento de la enseñanza, el perfeccionamiento docente y el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 27).

Todas estas argumentaciones nos llevan a afirmar que este estudio además, se inscribe como intervención ya que cumple con la definición de intervención social propuesta por Montenegro (2001, p. 66) en el sentido de que busca “incidir en un estado de cosas para transformarlo a partir de la demanda hecha desde algún ente social que expresa descontento con el estado actual de las cosas”.

Además, tiene el carácter de intervención participativa por el hecho de que las docentes afectadas por los problemas identificados sean parte de la solución. En este ejercicio “se persigue un cambio en las condiciones objetivas de las personas que participan en los procesos de intervención participativa. Además, se busca transformar las maneras

cómo estas personas reflexionan sobre las causas de esas condiciones de vida” (Montenegro Matínez, 2001, p. 169). Desde esta postura, la relación entre quienes entrevienen es de sujeto-sujeto, en contraposición a la de sujeto-objeto de conocimiento, que se establece a partir de la lógica científica.

4.2.2. El método y las técnicas que guían la investigación.

La investigación participativa tiene gran flexibilidad; más que ofrecer una serie de métodos y técnicas específicas, plantea diversas proposiciones que se adaptan a cada caso determinado. Asimismo, la selección y ordenamiento de éstos están en función de los propósitos que se pretenden alcanzar.

La metodología participativa “tiene su fundamento en la acción misma y en las condiciones objetivas que generan dichas acciones” (De Schutter, 1983, p. 61).

A pesar de esto, es importante considerar los cuatro grandes rasgos que, de acuerdo con Rueda (1992), orientan las características metodológicas de este tipo de investigación. Todas ellas presentes en la investigación que aquí se describe. Ellas son:

✓ Participativa.

Como se ha mencionado anteriormente, a diferencia de otras propuestas metodológicas, la investigación participativa tiene como estrategia central la participación. Es a través de la relación sujeto–sujeto que se da entre los involucrados – grupo base e investigador– que se produce el conocimiento que busca transformar la realidad social.

✓ **Reflexiva.**

La investigación participativa pone énfasis en el proceso de concientización del sujeto a través del enfrentamiento de la propia realidad para un cambio de actitudes y valores (Sanguinetti, 1980). Es así como, a través de una reflexión crítica sobre su realidad concreta, experiencias y procesos, el sujeto se hace más consciente.

“Investigando su realidad, los miembros de la comunidad van desarrollando su capacidad de observación o de diagnóstico; van a intercambiar puntos de vista y descubrir otros aspectos de la realidad, van a reflexionar sobre sus necesidades y tal vez, cambiar su visión de ellas. Esta concientización sería una condición para que la comunidad identifique acciones necesarias para la resolución de problemas” (De Schutter, 1983, p. 213).

✓ **Grupal.**

El trabajo grupal es uno de los principios metodológicos básicos de esta propuesta en el sentido de que la discusión y la interacción a nivel colectivo resultan ser la parte medular del método ya que los grupos sólo pueden comprender su situación mediante el aprendizaje de experiencias propias (Latapí & Castillo, 1985); además, si bien el conocimiento puede desarrollarse de manera individual; es en el trabajo grupal cuando se logra su verdadero potencial (Boggino & Rosekrans, 2004).

Cabe señalar que para que la participación sea efectiva debe de existir un nivel apropiado de organización en el que cada integrante forme parte *de* y tomar parte *en* algo (De Schutter, 1983). Ésta se refleja cuando sus integrantes llegan a conformar y adoptar una conciencia organizativa y a realizar acciones dentro de la unidad y la disciplina.

✓ **Dialógica.**

Esta se refiere al uso del diálogo entre los participantes – investigador e integrantes de la comunidad - como herramienta principal tanto para el análisis de los problemas como para la definición de estrategias para proponer soluciones.

Aunque, como se ha señalado, existen varias posturas en cuanto al método en sí, Rueda (1992) identifica tres procesos que son conscientes entre las propuestas metodológicas más representativas de la investigación participativa. Estas son:

1. Investigación del problema y temas concretos por quienes integran el grupo en estudio de manera conjunta;
2. Análisis colectivo del problema y sus causas;
3. Acción grupal para determinar soluciones.

Es importante señalar que el objetivo de la propuesta no surge del interés de corroborar una determinada hipótesis o teoría, sino que el estudio mismo comienza con la determinación de un problema; es decir, con una etapa de cuestionamiento.

4.3. Diseño de la intervención del Programa de reflexión.

En esta sección presentamos la forma como se llevó a cabo el *Programa Colaborativo* de reflexión partiendo de la exploración de las necesidades y características de las docentes participantes que le dieron origen. En este espacio también se describe el *Programa* a partir de su objetivo, sus fundamentos y su metodología – descripción de las sesiones, los participantes, sus roles, los temas, las actividades realizadas entre sesiones, y los materiales utilizados. Asimismo, se ofrecen las especificaciones de cada sesión y un inventario de las evidencias del trabajo y la reflexión realizadas durante el *Programa*. En la parte final de esta sección se describe la metodología aplicada para el análisis, la interpretación y la corroboración de los resultados.

4.3.1. Exploración sobre las necesidades y características de los participantes.

La idea de ***‘implementar un Programa Colaborativo que fortalezca prácticas reflexivas en las docentes del Departamento de Inglés de una institución privada, sección Primaria y Preescolar, que los lleve a concientizar su práctica pedagógica y que contribuya a lograr los propósitos establecidos’***, surge de la reflexión y evaluación realizada por los miembros del Departamento con respecto al desarrollo de los Talleres Generales de Actualización (TGA)¹⁶ en los que habían participado con el resto del colectivo docente de la Institución.

En la reflexión, los integrantes del equipo de inglés comentaban que, a pesar de que los talleres habían sido enriquecedores, muchas veces los temas tratados habían sido irrelevantes y de poca utilidad para su materia y condición en el aula. Además, en diversas ocasiones el colectivo de maestros titulares aprovechaba estos espacios para verter problemas y situaciones que resultaban ajenas a ellas.

Por esto, las maestras de inglés solicitaron un espacio propio para abordar temas pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés, así como para la solución de problemas que surgían en el aula.

Al finalizar el Ciclo Escolar en curso se recogieron, a través de un instrumento¹⁷, comentarios y reflexiones de las maestras del Departamento de Inglés que sirvieron no sólo para plantear y fortalecer la propuesta de un *Programa Reflexivo Colaborativo*, sino además contribuyeron a crear las condiciones y un ambiente adecuado para llevarlo a cabo.

¹⁶ Estos fueron descritos anteriormente al ser presentado el *Planteamiento del Problema*. Para mayor referencia ver nota de pie de página 1.

¹⁷ El instrumento incluía tres preguntas abiertas: (1) ¿Cuáles fueron para ti las fortalezas que tuvimos como Departamento de Inglés? (2) ¿Cuáles crees que fueron nuestras debilidades o puntos a mejorar? (3) ¿Cuáles crees que son los temas que deberíamos tratar en los TGA el próximo ciclo escolar?

Las docentes identificaron una mayor cantidad de aspectos positivos (fortalezas) que negativos (debilidades) en relación al Departamento de Inglés. Además, se resaltaron como fortalezas cualidades que resultaban favorables para el trabajo que aquí se proponía.

Entre las fortalezas citadas estaban: el compañerismo y apoyo mutuo; la disposición para trabajar y realizar diferentes tareas en forma individual y en equipo; la apertura por parte de las autoridades para permitir que el docente tome decisiones; las experiencias de las maestras en la toma de decisiones de manera colaborativa; la comunicación y diálogo; el respeto y compromiso de las docentes entre ellas mismos y para con los alumnos; y, el deseo por hacer las cosas bien, entre otros.

Además, en sus comentarios varias maestras dejaron ver el orgullo que tienen al pertenecer al equipo de inglés. En la discursiva de las propias docentes encontramos lo siguiente:

“En inglés siempre se ve empeño, cuidado, productividad, iniciativas, voluntad”,
“Me encanta el grupo; es como ver diario a tus amigas, convivir y reír con ellas y sentirte como parte de un buen equipo”. (PO2)

“Lo que nos hace fuertes es tomar decisiones en equipo; en equipo solucionamos y nos apoyamos”. (PO4)

En cuanto a las debilidades, la mayoría estaban relacionadas a cuestiones de carácter interpersonal. Ciertos docentes solicitaron un mayor nivel de comprensión, compromiso y responsabilidad por parte de todas ya que en ocasiones el trabajo no era equitativo. Como algunas mencionaron: “cada quien entiende lo que le conviene” (PO5) o “se nos olvida” (PO9).

Con poca frecuencia se externaron debilidades relacionadas a cuestiones académicas; únicamente dos docentes se refirieron a la búsqueda de mejores condiciones de

aprendizaje para los estudiantes (PO2 y PO8). Sus preocupaciones estaban relacionadas a su limitada expresión oral y escrita.

Al preguntarles sobre los temas que debían tratarse en caso de contar con un espacio propio, las maestras sugirieron los siguientes. Estos están organizados por orden de frecuencia¹⁸:

- | | |
|---|---|
| ✧ Técnicas, dinámicas y/o estrategias de enseñanza (5) | ✧ Estrategias para tratar con alumnos con hiperactividad. (1) |
| ✧ Manejo y/o control de grupo (4) | ✧ Relaciones humana en maestros (1) |
| ✧ Motivación (2) | ✧ Estrategias de lectura (1) |
| ✧ Juegos didácticos (2) | ✧ Homologación de asuntos y aspectos generales. (1) |
| ✧ Organización para agilizar y efficientar el trabajo (1) | ✧ Habilidades cognitivas - Razonar vs. Memorizar. (1) |
| ✧ Como tratar la autoestima en los alumnos (1) | |

De la respuesta anterior se puede inferir que las maestras estaban interesadas en cuestiones prácticas, tangibles y aplicables que las llevaran a tener resultados inmediatos.

Las propuestas de las docentes en cuanto a los temas a abordar también denotan cierta preocupación por cuestiones referentes a las relaciones interpersonales y los aspectos psicológico-emocionales de los alumnos que interfieren en el aprendizaje; así como sus formas de aprender.

Una vez planteado lo anterior a las autoridades de la Institución, la propuesta para diseñar y crear *un Programa Reflexivo Colaborativo* fue autorizada. Posteriormente se sometió a consideración de todas las maestras del Departamento la propuesta.

¹⁸ Dentro del paréntesis aparece la frecuencia con la que los temas fueron mencionados.

4.3.2. El Programa.

En una reunión de Academia inicial se discutieron los objetivos de la investigación y se tomaron decisiones de manera conjunta en cuanto a la dinámica a seguir en el *Programa*. Lo que a continuación se reporta es producto de los acuerdos y las acciones llevadas a cabo durante la investigación. Cabe señalar que todas las sesiones fueron grabadas bajo la aprobación de todas las participantes.

Se acordó que el *Programa* sería denominado:

Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional

4.3.2.1. Objetivo.

Implementar un Programa Colaborativo que fortalezca prácticas reflexivas en las docentes del Departamento de Inglés de una institución privada, sección Primaria y Preescolar, que los lleve a concientizar su práctica pedagógica y que contribuya a lograr los siguientes propósitos:

- Los docentes entrarán en contacto con una dinámica reflexiva colaborativa que las llevará a lograr un mejor desarrollo personal y profesional que redundará en beneficio de ellas mismas, de sus estudiantes, de la institución y de la sociedad.
- Los docentes tendrán la posibilidad de reflexionar y examinar críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza en forma individual y grupal. Esto les permitirá identificar aquellas situaciones que requieran de modificación, reformulación, mejoramiento o innovación.
- Las docentes podrán explorar y mejorar su efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera de su propio salón de clases.

4.3.2.2. Fundamentos.

Los ejes que fundamentan y sustentan el presente *Programa* desde el punto de vista teórico son:

- ✓ *La Práctica Reflexiva como parte de la actualización y desarrollo profesional del docente.* Esta propuesta que tiene sus orígenes en el pensamiento de dos grandes filósofos principalmente, John Dewey y Donald Schön, busca que el docente a través de la reflexión desarrolle un mayor nivel de conciencia sobre sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza para así crear nuevas oportunidades de mejora e innovación. Asimismo, este enfoque no ve la práctica docente como algo estático o rutinario para la que sólo basta seguir una serie de técnicas preestablecidas; por el contrario busca que el docente analice su propia práctica y sea capaz de reconocer las acciones con las que puede continuar y cuáles requieren de una transformación.
- ✓ Se reconocen y fomentan tres tipos de Práctica Reflexiva – reflexión desde la acción, reflexión en la acción (Schön, 1998) (Schön, 1987) y reflexión para la acción (Killion & Todnem, 1991).
- ✓ La Práctica Reflexiva docente va más allá de una reflexión episódica sobre el hacer (Perrenoud, 2007) (Villar Angulo, 1995), por lo que resulta relevante generar espacios y situaciones que motiven al docente a desarrollar una verdadera práctica reflexiva.
- ✓ Aunque no existe un prototipo determinado para describir al docente reflexivo, existen actitudes y características que se vinculan a este. Entre las actitudes, sugeridas por Dewey (1933), están: la mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo. Asimismo, otros autores lo caracterizan desde la indagación, la búsqueda de soluciones a problemas, la introspección, la reflexión como práctica sistemática, la toma de decisiones racional, y la vinculación a procesos de innovación y mejora continua.

- ✓ Aunque en la actualidad no existe una terminología generalizada para definir los niveles de reflexividad, la mayoría de los trabajos realizados reconocen tres que coinciden con los propuestos por Van Manen (1977): reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica.
- ✓ Los docentes deben buscar espacios para fortalecer su desarrollo profesional en términos de lo que aquí se define.
- ✓ La observación de clase es vista como una oportunidad de crecimiento profesional tanto para el observador como para el que es observado.
- ✓ Aunque la práctica reflexiva puede realizarse en lo individual, al hacerlo de manera colaborativa con un equipo de docentes que comparten metas en común, sus beneficios se multiplican. Para que el trabajo en equipo se realice de manera exitosa se debe tener clara su definición, los elementos que lo constituyen, las propiedades y procesos que lo estructuran e influyen - las normas, el establecimiento de roles, la cohesión entre sus integrantes, la interacción y comunicación, la distribución de la autoridad, los factores que desencadenan o inhiben el progreso y la forma en como se organizan.
- ✓ Se ve al docente como un ser pensante, capaz de reflexionar sobre su propio hacer, de comprender sus acciones y de entender cómo le da sentido a su actuar en un contexto social compartido para desde ahí, en la medida de lo posible transformarlas por prácticas más educativas e innovadoras.
- ✓ Las creencias, los valores y los supuestos del docente forman parte de la base que guía sus acciones dentro y fuera del aula, así como la que sustenta su toma de decisiones.

Todos estos puntos fueron ampliamente desarrollados en el *Capítulo III: La Práctica Reflexiva y el Trabajo en Equipo como parte del Desarrollo Docente*. Con la intención de evitar duplicidad en la información, no serán descritos en este espacio.

4.3.2.3. Metodología.

La metodología que se siguió durante el *Programa* fue congruente con las características de la Investigación Participativa; así como con los cuatro grandes rasgos que orientan las características metodológicas de este tipo de investigación: participativa, reflexiva, grupal y dialógica. Todas ellas descritas anteriormente.

A continuación se desarrolla el *Programa* en relación a: las sesiones, los participantes, los roles de los participantes, los temas, las actividades que se realizaron entre sesiones y los materiales que se emplearon.

4.3.2.3.1. Las sesiones.

Los integrantes del Departamento de Inglés se reunieron en sesiones de trabajo formales los días marcadas por la Secretaría de Educación Pública para llevar a cabo los Talleres Generales de Actualización (TGA). Cada una tuvo una duración aproximada de cinco horas; cuatro de ellas dedicadas al desarrollo del *Programa Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional*¹⁹.

En el transcurso del Ciclo Escolar se contó con 10 sesiones que, aunque se describirán más adelante, fueron distribuidas de la siguiente manera:

- ✓ Dos sesiones iniciales destinadas a la introducción, presentación y toma de decisiones sobre procedimientos a seguir.
- ✓ Seis sesiones temáticas en las que se trataron temas diversos de acuerdo a la problemática, necesidades e intereses de las docentes.
- ✓ Dos sesiones finales dedicadas a la evaluación y cierre del *Programa*.

¹⁹ Durante la primera hora, las docentes de Inglés participaron en la junta general con el resto del colegiado.

Es importante señalar que, de manera paralela, se formó un grupo de auto-estudio en el que participaron de manera voluntaria las maestras del Departamento interesadas en prepararse para presentar los exámenes académicos que certificarían sus conocimientos en docencia²⁰. Aunque las experiencias y conocimientos que se generaron en estas sesiones extraordinarias se vinculan estrechamente con los objetivos tanto de la investigación como del *Programa*, lo que en ellas sucedió no se registrará ni analizará de manera formal para fines de este estudio.

4.3.2.3.2. Los participantes.

Participaron en el *Programa* las 10 maestras que conformaban el Departamento de Inglés. Juntas formaron una comunidad cooperativa y colaborativa en la que todas y cada una, además de tener el espacio y la libertad para expresar sus ideas, creencias, intereses, y necesidades en forma abierta, tomó parte en los procesos de toma de decisiones que se suscitaron.

Conforme a los acuerdos tomados en las sesiones iniciales, cada integrante debía mostrar actitudes de respeto, puntualidad, apertura, sinceridad, responsabilidad, discreción, entusiasmo y positivismo, entre otras. Además tendría una participación activa; esto es, se esperaba que indagara, discutiera, analizara, reflexionara, propusiera, decidiera, evaluara.

4.3.2.3.3. Los roles.

- ✓ **El moderador.** Cada integrante fungiría como moderador en una de las sesiones; de esta manera la responsabilidad del buen funcionamiento del *Programa* no sólo sería compartida por todos los miembros del grupo, sino también se afianzarían las

²⁰ Todas las maestras se plantearon como propósito académico presentar los exámenes TKT (Teaching Knowledge Test), Módulos 1 a 3, de la Universidad de Cambridge antes de concluir el Ciclo Escolar.

relaciones horizontales entre ellos. En la primera sesión temática se acordó que las funciones del moderador serían únicamente delimitar el tiempo y organizar la participación de las docentes en la discusión. Al paso de las sesiones, esto fue cambiando hasta el punto de que el moderador se convirtió en el responsable prácticamente de la sesión completa: interacción, distribución del tiempo, tipos de organización y dinámicas de trabajo, selección de referentes teóricos y elaboración de materiales.

- ✓ **El investigador.** Éste participó de manera equitativa como un miembro más del grupo por lo que debía indagar, discutir, analizar, reflexionar, proponer, evaluar y tomar decisiones, como los demás. Durante las sesiones temáticas debía respetar y seguir las indicaciones del moderador, quien fungía como guía del trabajo y autoridad. El investigador ofreció orientación y asesoría únicamente a aquel que lo solicitó, con la intención de no interferir en la toma de decisiones que cada docente debía hacer en lo personal. Además, elaboró los instrumentos que fueron utilizados para llevar a cabo la reflexión inicial y final en cada sesión, las guías de observación; así como los instrumentos necesarios para la evaluación y cierre del *Programa*. Motivó, organizó y monitoreó a las docentes para llevar a cabo las observaciones de clase. Asimismo, registró y concentró todas las evidencias recabadas en las sesiones para su posterior análisis e interpretación.

4.3.2.3.4. Los temas.

Los temas a tratar en cada una de las sesiones partieron de las necesidades, intereses, y/o situaciones que causaban conflicto o incertidumbre al colectivo docente de inglés. Estos fueron elegidos por ellas mismas durante las sesiones.

4.3.2.3.5. Actividades realizadas entre sesiones.

- ✓ **Observación de clase.** Las docentes entraron en un proceso de observación de clase entre ellas mismas. Así, antes de cada sesión de trabajo, todas las maestras vivieron una experiencia como *observador* y otra como '*observado*'. Para cada una de éstas se establecieron ciertos propósitos con la intención de que las docentes se concentraran en aquellos detalles vinculados a la problemática o tema a discutir en la sesión. Del mismo modo, se cuidó que estas observaciones se realizaran entre distintas maestras con el objeto de obtener una experiencia más amplia y enriquecedora.

- ✓ **Investigación sobre el tema o problemática a discutir.** A pesar de que el moderador seleccionaba el referente teórico que sería discutido en la sesión, se acordó que cada docente involucrado debía investigar y ampliar sus conocimientos en relación al problema o tema a discutir antes de la sesión.

4.3.2.3.6. Los materiales.

Al ser el moderador el responsable de la sesión, éste tenía la libertad de elegir tanto la forma en como llevaría la jornada de trabajo, como los materiales que emplearía. Sin embargo, con la intención de registrar y concentrar parte de las reflexiones y el trabajo realizado en el *Programa*, el investigador elaboró tanto los materiales que fueron utilizados en las sesiones de introducción y cierre/evaluación, como los instrumentos empleados en las sesiones temáticas. Para estas últimas se elaboraron: un instrumento de reflexión inicial, en el que se pretendían registrar los conocimientos, creencias, e inquietudes previas a la discusión; la reflexión final, con la que se buscaba concentrar las ideas más sobresalientes de la sesión, así como los compromisos y acciones concretas que se pretendían realizar en relación al tema o problema; y las guías de observación que debían estar vinculadas al tema o situación conflictiva a discutir.

4.3.3. Especificaciones de cada sesión del programa.

A continuación se presenta un cuadro en el que se desglosan las sesiones del *Programa*, ofreciendo: los temas a tratar, las fechas, los responsables, los objetivos y los materiales utilizados.

Tipo	No	Tema	Mes	Objetivos	Materiales
Sesiones Iniciales	1 Responsable: Investigador.	Introducción y presentación	Agosto (17 y 18)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar, discutir y acordar sobre el <i>Programa</i> Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional. ✓ Conocer e identificar las creencias y opiniones que tienen las maestras sobre diversos temas relacionados a su labor docente. ✓ Identificar semejanzas y diferencias en la manera en que cada una percibe su labor docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación Power Point ✓ Instrumento 1 'Creencias y opiniones de los maestros de inglés' ✓ Instrumento 2 'El maestro de inglés y la sociedad' <p>*Los días previos se aplicó: Mock exam TKT – Módulos 1 a 3.</p>
Sesiones Temáticas	1 Moderador: PO5. Sesión dirigida por investigador.	Planeación	Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexionar y discutir sobre la importancia que tiene el conocer a los estudiantes para el diseño y la planeación de clases. ✓ Discutir sobre la elaboración de cuestionarios como instrumentos de indagación. ✓ Identificar y discutir sobre los aspectos más importantes en la planeación de clase. ✓ Discutir y reflexionar sobre la primera observación de clase realizada por cada maestra tanto en su papel de observador como de observado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionarios elaborados y aplicados por cada maestra ✓ Instrumento 3 'Características de los estudiantes' ✓ Registro de observaciones de clase. (Formato Planning) ✓ Instrumento 4 'Reflexiones sobre observación de clase – planeación'. ✓ Libro: The TKT course. Unidades 18 & 19. (Spratt, Pulverness, & Williams, 2005)

Tipo	No	Tema	Mes	Objetivos	Materiales
Sesiones Temáticas	3 Moderador: PO7	Evaluación	Octubre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexionar, discutir e identificar las fortalezas y debilidades que tienen las maestras del Departamento de Inglés en la elaboración de exámenes. ✓ Elaborar propuestas concretas para mejorar los instrumentos de evaluación que actualmente se elaboran. ✓ Reflexionar y discutir sobre la forma como los instrumentos de evaluación sean oportunidades de crecimiento más que de control. ✓ Reflexionar y discutir sobre las experiencias que cada maestra como observadoras y al ser observadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instrumento 5 'Reflexión sobre la observación'. ✓ Registro de observaciones de clase (Formato Planning) ✓ 'Instrumento 6 'Mi experiencia en la elaboración de instrumentos de evaluación' ✓ Material elaborado y proporcionado por el moderador.
	4 Moderador PO2	Motivación y Manejo de Grupo	Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexionar y discutir sobre la importancia de motivar a los estudiantes. ✓ Discutir y compartir las estrategias motivacionales que cada maestra emplea con sus estudiantes. ✓ Discutir y reflexionar sobre las formas en como cada docente entiende y mantiene la disciplina en sus clases. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro de observaciones de clase (Formato - Learner Motivation) ✓ Instrumento 7 - Reflexión inicial sobre 'motivación y manejo de grupo'. ✓ Instrumento 8 - Consolidación y compromisos en relación a la 'motivación y manejo de grupo'. ✓ Instrumento 9 "estrategias motivacionales en la enseñanza de una segunda lengua". ✓ Material elaborado por moderador.
	5 Moderador PO1	Organización y Ambiente de Clase para el Aprendizaje	Enero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los aspectos y/o elementos en una clase que favorecen e inhiben el proceso enseñanza-aprendizaje. ✓ Reflexionar en forma individual y grupal sobre la importancia de lograr un ambiente apropiado para el proceso enseñanza-aprendizaje; así como compartir experiencias en la práctica de los docentes que contribuyan a lograrlo. ✓ Lograr que cada docente proponga en forma personal acciones concretas que contribuyan a mejorar el ambiente de sus clases para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro de observaciones de clase (2 Formatos - the Learning environment 1& 2) ✓ Instrumento 10 - Reflexión inicial 'Organización y Ambiente de clase para el Aprendizaje'. ✓ Instrumento 11 Consolidación 'Organización y Ambiente de clase p/ el Aprendizaje'. ✓ Material elaborado por moderador.

Tipo	No	Tema	Mes	Objetivos	Materiales
Sesiones Temáticas	6 Moderador PO6	Rol del Maestro y Organización de los Estudiantes para el Trabajo en Clase	Febrero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los diferentes roles que un maestro asume y/o puede asumir en relación a las funciones que lleva a cabo en el aula. ✓ Reflexionar en forma individual y grupal sobre los roles que cada docente adopta en sus clases; así como la importancia de la movilidad entre ellos. ✓ Identificar los diferentes tipos de organización de los estudiantes para el trabajo en clase; así como definir sus ventajas y desventajas. ✓ Reflexionar en forma individual y grupal sobre la importancia de ofrecer a los estudiantes tipos de organización que les permitan practicar y adquirir experiencia en la lengua inglesa. Los docentes compartirán sus experiencias en la implementación de éstos dentro de sus aulas. ✓ Lograr que cada docente proponga en forma personal acciones concretas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de sus alumnos en relación al rol que ellos adoptan y la organización de los estudiantes para el trabajo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro de observaciones de clase en relación al 'rol del maestro y la organización de los estudiantes para el trabajo en equipo' (2 Formatos The Role of the Teacher & Student Grouping). ✓ Instrumento 12 - Reflexión inicial 'Rol del maestro y la organización de los estudiantes para el trabajo en equipo'. ✓ Instrumento 13 - Consolidación 'Rol del maestro y la organización de los estudiantes para el trabajo en equipo'. ✓ Material elaborado y proporcionado por moderador.
	7 Moderadores: PO3 & PO4	Selección, Uso y Elaboración de Material Didáctico.	Marzo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los principales problemas que el maestro enfrenta en relación a la selección, uso y elaboración de material didáctico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar en forma individual y grupal sobre las formas en que las maestras del Departamento de Inglés explotan, seleccionan y elaborar el material didáctico que ocupan en sus clases. ▪ Identificar las características de los materiales que han resultado de beneficio en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés de acuerdo a la experiencia de cada docente. ▪ Lograr que cada docente proponga en forma personal acciones concretas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de sus alumnos en relación a la selección, uso y elaboración de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento 14 - Reflexión inicial - 'Selección, uso y elaboración de material didáctico'. ▪ Instrumento 15 - Consolidación - 'Selección, uso y elaboración de material didáctico'. ▪ Material elaborado y proporcionado por las moderadoras.

Tipo	No	Tema	Mes	Objetivos	Materiales
Sesiones Finales	8	Evaluación y cierre del Taller (1)	Mayo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar el logro de objetivos del <i>Programa</i>. ✓ Reflexionar y discutir sobre las experiencias, aprendizajes y descubrimientos más importantes a los que cada docente llegó en forma individual o grupal a lo largo del <i>Programa</i>. ✓ Identificar los aspectos del <i>Programa</i> que contribuyeron u obstaculizaron a la reflexión y el análisis crítico de la práctica de cada docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexión: “Mi práctica docente en un futuro cercano”²¹ (Solicitud) ✓ Cuestionario “Evaluación del <i>Programa</i>”. ✓ Cuestionario ‘Mi experiencia como observador’ ✓ Registros de observaciones realizadas a lo largo del <i>Programa</i>. ✓ Resultados generales y por docente sobre la encuesta “Mi clase de inglés” realizada por alumnos.
	9	Evaluación y cierre del Taller (2)	Junio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar y consolidar los módulos de Planeación, Evaluación, Motivación y manejo de grupo, organización y ambiente de clase para el aprendizaje, rol del maestro & organización de los estudiantes para el trabajo en clase, selección, uso y elaboración de material didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacción de Clases Muestra por cada maestra²². <p>Cancelada por la obligación de participar en el programa institucional.</p>

Al final de las sesiones se realizaron entrevistas a profundidad semi-estructuradas a cada docente con la intención de conocer las experiencias y opiniones en relación al trabajo realizado durante el *Programa*.

²¹ Ésta se refiere a una reflexión personal en la que cada docente debía relacionar sus primeras inquietudes (al iniciar el Programa), con sus reflexiones, redescubrimientos y respuestas no resueltas (durante el Programa) para visualizar y orientar acciones hacia un futuro próximo.

²² Cada docente diseñó una clase muestra que pretendía servir como un espacio de evaluación y consolidación en el que se esperaba que diera vida a los conocimientos, prácticas y experiencias discutidas en los seis módulos temáticos. Cada docente recibió una guía para organizar y presentar su trabajo.

4.3.4. Inventario de evidencias de trabajo y reflexión disponibles para análisis.

Durante el *Programa Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional*, que tuvo una duración de 10 meses, se recopilaron una gran cantidad de evidencias en relación al trabajo y reflexión personal y grupal que realizaron los miembros del Departamento de Inglés. Entre ellas están:

4.3.4.1. Grabaciones

Tipo de Sesión	Descripción	Duración
Grabaciones de Sesiones iniciales (Presentación e introducción)	Sesión A	55:41
	Sesión B	2:34:31
	Tiempo total:	3:30:12
Grabaciones de Sesiones temáticas	Sesión Planeación	3:18:41
	Sesión Evaluación	3:09:32
	Sesión Motivación	3:07:14
	Sesión Organización y ambiente de clase	3:06:24
	Sesión Rol del docente y organización de alumnos	3:08:13
	Sesión Material didáctico	3:45:18
	Tiempo total:	19:35:22
Grabaciones de Sesiones finales (Evaluación y cierre)	Sesión 1	3:13:01
	Sesión 2	1:42:07
	Tiempo total:	4: 55:08
Grabaciones de Entrevistas finales.	Tiempo promedio por maestra (Siete entrevistas)	1:04:00
	Tiempo total	7:31:00
<u>Total de Tiempo de Grabación</u>		<u>35:31:42</u>

4.3.4.2. Documentos (Reflexiones, evaluaciones, cuestionarios, relatos).

Es importante señalar que cada uno de los documentos que se elaboró cumplía con un propósito específico.

Documento	Características	Sesión	Total
'Creencias y opiniones de los maestros de inglés'	Cuestionario (instrumento 1)	Inicial	10
'El maestro de inglés y la sociedad'	Cuestionario (instrumento 2)	Inicial	10
'Características de los estudiantes'	Cuestionario (Instrumento 3)	Planeación	9
Reflexiones sobre observación de clase	Reflexión (Instrumentos 4 y 5)	Planeación y evaluación	19
'Mi experiencia en la elaboración de instrumentos de evaluación'	Reflexión (Instrumento 6)	Evaluación	10
Reflexión sobre instrumentos de evaluación	Reflexión abierta	Evaluación	8
"Estrategias motivacionales en la enseñanza de una segunda lengua".	Checklist: (Instrumento 9)	Motivación	9
Reflexiones iniciales	Reflexión (Instrumentos 7, 10, 12, 14)	Motivación, organización y ambiente, rol del maestro y organización de alumnos, material didáctico.	39
Reflexiones finales – consolidación	Reflexión (Instrumentos 8, 11, 13, 15)	Motivación, organización y ambiente en la clase, rol del maestro y organización de alumnos, material didáctico.	39
Evaluación del Programa	Cuestionario-Evaluación	Evaluación y cierre	10
Mi experiencia como observador	Cuestionario-Evaluación	Evaluación y cierre	10
Reflexión "Mi práctica docente en un futuro cercano"	Relato	Evaluación y cierre	10

Planeación – clase muestra	Planeación de clase	Evaluación y cierre	10
Reflexión sobre resultados de encuesta “Mi clase de inglés”	Reflexión	Evaluación y cierre	10
TOTAL DE DOCUMENTOS			203

4.3.4.3. Registros de observación de clase

Formato	Sesión	Número de registros
Planning	Planeación, evaluación y clase muestra	30
Learner Motivation	Motivación	10
The Learning environment (2 formatos)	Organización y ambiente de clase para el aprendizaje	20
Students grouping	Rol del maestro y organización de alumnos	10
Role of the teacher	Rol del maestro y organización de alumnos	10
TOTAL DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN		80

4.3.5. Metodología aplicada para el análisis y la interpretación de resultados.

Debido a la extensa cantidad de información que sustenta la presente investigación, se tomó la decisión de organizar el análisis en tres fases mismas que corresponden a los tres momentos determinantes de la investigación:

- 1. Inicial o introductoria.** Para esta fase se presenta el análisis y la interpretación del instrumento ‘Creencias y opiniones de las maestras de inglés’²³ que fue

²³ El documento puede ser consultado en el Anexo 1.

diseñado con la intención de conocer los pensamientos, creencias, intereses y necesidades de las docentes. Esto resulta relevante no sólo por que éstos dan identidad al equipo que participa en esta investigación, sino además, de acuerdo con Richards & Lockhart (1999), influyen en la forma de ser y actuar en su práctica docente. Para dicho análisis se utilizó el software de Análisis Cualitativo ATLAS.ti²⁴.

2. **Central o de desarrollo.** Esta fase corresponde a las sesiones temáticas que fueron, como ya se comentó, generadas por la Academia de Inglés de acuerdo a sus propios intereses, necesidades, características y problemática. Así, los temas abordados en las sesiones fueron definidos, analizados y resueltos por los mismos involucrados. Lo mismo sucedió con cuestiones de organización e interacción. Esta situación llevó a la necesidad de organizar y analizar la información a partir de la situación y el contexto en el que cada sesión se situó.

El procedimiento que se siguió en cada una de las sesiones fue el siguiente:

- **Etapas previas de diseño.** Es decir, selección del tema por el grupo, planeación y organización de cada sesión por parte del investigador y del moderador, preparación del tema y material a discutir por parte del moderador, elaboración de documentos de reflexión inicial y final por parte del investigador.
- **Realización y grabación de cada sesión.** Cada una con una duración promedio de tres horas quince minutos.
- **Transcripción**²⁵ de la sesión completa.
- **Análisis de cada sesión**²⁶ con base en las categorías que se describen en la siguiente sección. En éste, se delimitan las principales acciones.

²⁴ Una muestra de dicho análisis se presenta en el Anexo 2.

²⁵ En el Anexo 3 se presenta un fragmento de una de ellas.

²⁶ En el Anexo 4 se puede consultar un fragmento del análisis de una de las sesiones.

- **Elaboración de un documento por categoría** en el que se *incorpora*, para cada una de ellas, **el contenido ya seleccionado de cada una de las sesiones**.
 - **Interpretación**. En el mismo documento se presentan, al final del análisis de cada categoría, su propia interpretación. El documento completo aparece más adelante en la sección *B. Análisis de las Sesiones Temáticas del Capítulo V: Análisis e Interpretación de Resultados*.
3. **Evaluación y cierre**. En esta fase se presenta el análisis e interpretación de dos instrumentos de evaluación. Uno de ellos, denominado ‘Evaluación del Programa’²⁷, que fue diseñado con el propósito de retroalimentar la experiencia vivida en el *Programa Reflexionando Juntos para un mayor Desarrollo Profesional*; el otro, ‘Evaluando mi experiencia en la observación de clase’²⁸, buscaba hacer lo mismo con las observaciones realizadas a lo largo del *Programa*. La información obtenida fue analizada con la ayuda de los software ATLAS.ti para el análisis cualitativo y SPSS para la parte cuantitativa.

Una de las acciones de cierre fue la redacción de una reflexión personal que cada docente debía realizar denominada ‘Mi práctica docente en un futuro cercano’. En ésta se buscaba que las maestras revisaran lo discutido en el *Programa* pero situándonos en una visión de futuro próximo, de manera que pudieran encontrar caminos concretos hacia donde se proponían caminar. Aunque éstas no serán analizadas en este espacio, en el Anexo 7 se incluye una de ellas.

Para mayores detalles a continuación se presenta el cuadro que describe las tres fases.

²⁷ El documento puede ser consultado en el Anexo 5.

²⁸ Este instrumento aparece en el Anexo 6.

Fases de análisis e interpretación de resultados.

Inicial o introductoria. "Pensamientos, creencias, intereses y necesidades de un grupo de docentes como parte de su identidad".	1. Aspectos generales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivos para la elección de la profesión docente. ▪ Experiencia en el estudio de idiomas. ▪ Influencia de experiencias como estudiantes ▪ La personalidad y sus influencias en la enseñanza ▪ Influencias más importantes en la enseñanza.
	2. Creencias sobre el inglés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia del inglés. ▪ El aprendizaje del inglés ¿difícil o fácil? ▪ Aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés.
	3. Creencias sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje. ▪ Mejores formas de aprender un idioma ▪ Los estudiantes exitosos de la clase de inglés. ▪ Estilos y estrategias de aprendizaje que se fomentan en los estudiantes. ▪ Actitudes desaprobadas. ▪ Roles de los estudiantes dentro de la clase.
	4. Creencias acerca del programa y la currícula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elementos indispensables en un programa efectivo de inglés. ▪ Toma de decisiones sobre lo que se enseña. ▪ Las necesidades de los estudiantes y su efecto en la enseñanza. ▪ Opiniones y propuestas de cambio en el programa.
	5. Creencias sobre la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol del maestro en el salón de clase. ▪ Métodos de enseñanza. ▪ Recursos didácticos. ▪ 'Enseñanza efectiva'. ▪ Las cualidades de un buen maestro. ▪ Estrategias para control de grupo. ▪ Mejores experiencias docentes. ▪ Peores experiencias docentes ▪ Actividades y dinámicas en la clase de inglés. ▪ Comienzo y fin de la clase de inglés. ▪ Corrección de errores.
	6. Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrenamiento y preparación necesaria para maestros de lenguas. ▪ Actividades que fomentan el desarrollo profesional del maestro. ▪ Aspectos más gratificantes en la enseñanza.
	7. Creencias sobre los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación maestro – alumno. ▪ Estrategias para mantener la atención e interés. ▪ Estrategias para establecer la confianza y seguridad con un nuevo grupo. ▪ La importancia de conocer a los estudiantes.
Central o de desarrollo Sesiones temáticas	Analisis por categoría	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría I: Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias. ▪ Categoría II: Organización de la sesión (Tiempos, moderadores, participaciones) ▪ Categoría III: Ambiente, interacción, interés y compromiso de los participantes. Apertura para compartir y reflexionar de manera colaborativa. ▪ Categoría IV: Conocimientos y experiencias en relación al tema. ▪ Categoría V: Fundamento teórico. ▪ Categoría VI: Problemática, intereses e inquietudes. ▪ Categoría VII: Observaciones de clase ▪ Categoría VIII: Evidencias reflexivas ▪ Categoría IX: Evidencias de avance: Evidencias de sensibilización → concientización → transformación de la práctica. ▪ Categoría X: Compromisos, conclusiones y reflexiones finales.
Evalua- ción y cierre		<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del Programa. 2. Evaluación de la experiencia de observación de clase.

4.3.5.1. Categorías e indicadores para el análisis de las sesiones temáticas de la fase central o de desarrollo.

Las categorías se fueron definiendo conforme se desarrollaba la investigación y se analizaba la información con el propósito de captar y reconstruir los significados que las docentes atribuían de manera individual y colectiva, sobre todo, a sus prácticas reflexivas y a la vinculación de éstas con su desarrollo profesional.

A continuación se presenta cada una de las 10 categorías formuladas junto con una breve argumentación sobre el porqué fueron construidas de esa manera. Además, se incluyen las preguntas que se postularon para cada una de las categorías y cuyas respuestas funcionarían como indicadores.

CATEGORÍA	Argumentación	Indicadores- Respuestas a las preguntas:
1.- Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias.	Uno de los puntos medulares en este estudio que, es a su vez congruente con las características de la Investigación Participativa, es que 'el problema' o situación a investigar o analizar sea postulado por los mismos integrantes del grupo de acuerdo a sus intereses, necesidades, requerimientos. Por lo tanto, el analizar y dar cuenta de cómo se llevó a cabo la elección del tema para cada sesión resulta fundamental.	¿Qué llevó a la elección de cada tema? ¿Por qué se consideró problemático? ¿Quiénes participaron en la elección? ¿Bajo que argumentos? ¿Quiénes se abstuvieron de argumentar y porqué?
2. Organización de la sesión	De acuerdo a lo acordado con las maestras participantes, la organización y desarrollo del <i>Programa</i> no sería rígida; más bien habría un responsable/ moderador en cada sesión quien tendría el poder de decidir cómo se llevaría a cabo. El resto de los integrantes tendrían también la facultad de ofrecer alternativas y soluciones. Aunque se conocían de antemano algunas cuestiones que estarían presentes en la sesión (teoría seleccionada, orden del día, instrumentos), es importante identificar y analizar lo acontecido en términos de organización.	¿Quién tomó las decisiones en cuanto a la organización de la sesión? ¿Quién fue el moderador? ¿Cuál fue su función? ¿Cómo se dio la distribución del tiempo? ¿Cómo se organizaron las participaciones?

<p>3. Ambiente, Interacción, Interés y compromiso de los participantes, Apertura para compartir y reflexionar de manera colaborativa.</p>	<p>El AMBIENTE en el que se desenvuelva la sesión y los tipos de INTERACCIÓN pueden ser determinante para su éxito o fracaso, por lo que es esencial analizar estos aspectos.</p> <p>Para el trabajo reflexivo se requiere un esfuerzo por parte del docente que puede ser motivado por algún tipo de INTERÉS Y/O COMPROMISO ya sea con él mismo, con la institución, con sus estudiantes o con algún otro aspecto.</p> <p>Para que el trabajo colegiado funcione de manera eficaz es necesario que cada integrante cumpla con la labor que se le asigne con compromiso e interés. En la medida en la que todos los miembros del grupo se mantengan interesados y comprometidos será más fácil que el grupo logre un avance.</p> <p>Para la investigación participativa se requiere que los miembros del grupo se comprometan para generar y hacer posible la transformación o cambio que se busca en beneficio de ellos mismos, la institución, sus alumnos o la sociedad.</p> <p>Para entrar en una dinámica reflexiva, el docente debe de mostrar APERTURA y una MENTE ABIERTA, según Dewey.</p>	<p>¿Quien participa? ¿Cómo se dan sus participaciones en general? ¿Cómo es la relación entre los integrantes? ¿Quién interactúa con quien? ¿Cómo se agrupan? ¿En que medida se dan las relaciones e interacciones entre los participantes? ¿Existe afectividad? ¿Cordialidad? ¿Qué tanto el ambiente favorece o limita el trabajo del grupo? ¿Qué tanto interés y compromiso mostraron las maestras en el Programa? ¿Qué tanto cumplieron las maestras con sus compromisos para las sesiones subsecuentes. V.gr. reflexionar/indagar en relación al siguiente tema a tratar? ¿En que medida sus observaciones y reflexiones reflejan sus intereses y compromisos? ¿Hay evidencia de compromiso con la institución? ¿Con los miembros del Departamento? ¿Con la educación? ¿Con sus estudiantes? ¿Qué tanta disposición mostraron los miembros del grupo para escuchar las opiniones y comentarios de los demás? ¿para compartir problemática, conocimiento o posibles soluciones? Para prestar atención a los hechos/acontecimientos? Para reconocer la posibilidad de error?</p>
<p>4. Conocimiento, y experiencias en relación al tema.</p>	<p>El enfoque reflexivo parte de la premisa de que los docentes examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza con la intención de identificar aquellas situaciones que requieran modificación, reformulación, mejoramiento, o innovación.</p> <p>Ante esto, es indispensable identificar las creencias, valores, actitudes y prácticas expresadas/reconocidas por los docentes.</p>	<p>¿Qué creencias, valores, actitudes o prácticas de enseñanza son expresados por los docentes en relación al tema? ¿Se identificó alguna defensa de valores/creencias/actitudes?</p>

<p>5. Fundamento teórico</p>	<p>El objetivo del estudio (y de la Investigación Participativa) es realizar un análisis que lleve a la comprensión de la realidad con la intención de provocar una transformación o cambio. Para que realmente se pueda cumplir con el cometido, se debe elevar necesariamente el nivel de conocimientos de los actores; lo cual exige “el empleo técnico teórico de informaciones en un sentido más estricto y profundo que el propio uso del ‘sentido común” (Rueda, 1992). En función a esto, se deben analizar los planteamientos teóricos seleccionados en cada sesión. Cabe señalar que el moderador es el responsable de esta selección. No se puede dejar a un lado el análisis de la REACCIÓN Y POSICIÓN DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO ANTE LA TEORÍA ELEGIDA por el moderador ya que la intención es que ésta aporte luz y claridad a la reflexión individual y grupal en relación a la situación o problemática a resolver.</p>	<p>¿Qué posicionamientos teóricos eligió el moderador? ¿Novedoso? ¿Pertinente en cuanto al contexto y nivel de los docentes? ¿A partir de que enfoque/ fundamento se dio la sesión? ¿Qué reacciones mostró el grupo ante los postulados teóricos presentados? ¿Resultó relevante y significativa? ¿se mostró el grupo interesado y motivado a indagar más?</p>
<p>6. Problemática, intereses e inquietudes.</p>	<p>Resulta indispensable identificar la problemática, los intereses, las necesidades e inquietudes que exteriorizan las maestras en relación al tema. Esto puede ser evidencia de una absorción y aplicación de lo tratado/reflexionado/ discutido a la realidad de cada maestro. En este apartado también se podrán citar algunos otros que surjan en la sesión, aunque no estén relacionados al tema tratado. Esto puede ser indicio de otras situaciones que preocupan al docente.</p>	<p>¿Qué problemática e inquietudes se exteriorizaron? ¿Qué relación tienen estos con el tema tratado o con el planteamiento teórico? ¿Qué intereses se externaron?</p>
<p>7. Observaciones de clase</p>	<p>Entre sesión y sesión, cada una de las docentes tuvo un acercamiento a su práctica a través de la observación de clase entre pares. Para cada una de ellas se formuló un formato de observación específico con la intención de que se relacionara al tema a tratar. Durante las sesiones podría surgir o no referencia a las mismas. Si existen es importante señalarlas y analizarlas.</p>	<p>¿Qué experiencias / sentimientos/ reflexiones se externaron en relación a la observación de clase?</p>
<p>8. Evidencias reflexivas Situaciones que frenan la reflexión</p>	<p>Es indispensable identificar aquellas acciones que sean evidencia de un replanteamiento/reformulación por parte de los docentes y que sean un indicativo de reflexión individual y grupal. En este apartado se pretende identificar y analizar aquellas situaciones que frenen o limitan la reflexión.</p>	<p>¿Qué acciones evidencian un replanteamiento o un repensar por parte de las maestras? ¿Se dio alguna evidencia de cuestionamiento de creencias, prácticas, actitudes o valores por parte de los docentes? ¿Qué situaciones limitaron la reflexión o participación de los docentes?</p>

<p>9. Evidencias de avance: Evidencias de Sensibilización → concientización → transformación de la práctica.</p>	<p>Uno de los objetivos del <i>Programa</i> es que cada docente identifique aquellas situaciones o elementos de su práctica que resulten problemáticas o inadecuadas con la intención de reformularlas, mejorarlas e innovarlas. Por lo tanto es fundamental encontrar cualquier evidencia que manifieste un incremento en el conocimiento de su práctica, de sus estudiantes o de su materia. En muchos casos antes de una transformación, la antecede la fase de sensibilización y posteriormente de conciencia. Por lo que es importante identificar y analizar las evidencias de éstas. El reciclar, vincular, recuperar o utilizar elementos de sesiones anteriores puede ser indicio de que los temas tratados fueron procesados de manera consciente, o fueron significativos para el docente; es por esto, que resulta interesante analizarlos y buscar su vinculación.</p>	<p>¿Qué evidencias se encontraron para determinar un incremento en el conocimiento de estudiantes, materia o propia práctica? ¿Se produjo algún nuevo conocimiento –‘ahora entiendo’? ¿Qué evidencias de sensibilización/ concientización/ transformación de la práctica se encontraron? ¿Qué tanto se recuperan los temas tratados en sesiones anteriores? ¿Qué tanto éstos son indicadores de concientización?</p>
<p>10.-Compromisos, conclusiones y reflexiones finales generadas por el grupo.</p>	<p>Una de las características de la presente investigación es que no estaría estructurada; más bien, se vendría construyendo en base a las necesidades, problemas y características de los docentes por lo que se espera que en cada sesión se tomen acuerdos y compromisos que lleven tanto a una mejora de su práctica como a un perfeccionamiento de las sesiones del <i>Programa</i>.</p>	<p>¿A qué conclusiones llegaron los docentes en la sesión? ¿Se generaron compromisos o acuerdos?</p>

4.3.5.2. Corroboración de resultados.

Para corroborar los resultados obtenidos, se decidió utilizar la triangulación de los recursos y métodos empleados. Su objetivo es “comprender y aumentar el crédito de las interpretaciones, aunque nunca generalizar los resultados [...]. El principio de la triangulación es el de ‘reunir’ diversas observaciones sobre la misma situación, pero observaciones realizadas desde diferentes perspectivas y, fruto del entrecruzamiento de las mismas, se pueden hallar los puntos de encuentro y desencuentro, las recurrencias y las diferencias” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 81).

Con base en esto, la información obtenida en cada una de las tres etapas complementó y ratificó los hallazgos obtenidos en ellas mismas.

Los resultados del análisis e interpretación generados de las grabaciones de las sesiones temáticas en relación a las categorías e indicadores antes mencionados fueron comparados y contrastados con el análisis de algunos de los documentos escritos por las maestras durante el *Programa* y que fueron recopilados como parte del trabajo de cada sesión. Esto con la intención de triangular la información e incorporar hallazgos.

Asimismo, para ofrecer confiabilidad a los resultados finales de las sesiones, se compararon los hallazgos obtenidos en ambas evaluaciones; presentado al final de esta sección las coincidencias entre ellas.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1. Pensamientos, creencias, intereses y necesidades de un grupo de docentes como parte de su identidad.

El presente análisis se realizó con la finalidad de tener un acercamiento al pensamiento, al sentir, al creer y en el actuar del grupo de docentes que participaron en la presente investigación para conocer de manera más amplia los pensamientos, creencias, intereses y necesidades que no sólo guían su ser y actuar como docentes, sino que le dan identidad al Departamento de Inglés. De esta forma, lo que ellas expresaron contribuye a entender lo que es su desempeño como docentes y qué está detrás del mismo.

Ya en el *Capítulo III: La Práctica Reflexiva y el Trabajo en Equipo como parte del Desarrollo Docente*, expresamos que las creencias, los valores y los supuestos ocupan un lugar central en el quehacer de los educadores debido a que conforman la base sobre la que sustentan la toma de decisiones y sus acciones dentro del aula (Richards & Lockhart, 1999).

Del mismo modo, se argumentó que para lograr todo crecimiento y desarrollo personal y profesional es necesario ser conscientes de quienes somos y de lo que hacemos (Knezedivc, 2001). En este mismo orden de ideas, Farrell (2007) agrega que para ello se requiere llevar las creencias a un nivel consciente de manera articulada. Esto tiene sentido sobre todo si consideramos que muchas de éstas permanecen ocultas al propio docente.

A través de la experiencia que aquí se reporta, se logró uno de los principales fines del ejercicio, el cual fue que las maestras compartieran con el resto del grupo algunas de sus creencias. Aunque ésta fue una experiencia breve y poco profunda, pudiera considerarse como un primer acercamiento de las docentes de manera consciente a lo que ellas y sus colegas piensan y creen sobre algunos temas relacionados a su enseñanza.

El instrumento, denominado ‘Creencias y opiniones de las maestras de inglés’²⁹, fue una encuesta auto-administrada en la que se incluyeron 35 preguntas abiertas distribuidas en siete secciones. En la primera parte, las maestras describieron los motivos que las llevaron a elegir la profesión docente, su experiencia en el aprendizaje del inglés, y las principales influencias en su enseñanza. En las seis secciones siguientes se les cuestionó sobre sus creencias acerca del inglés, el aprendizaje, el programa y la currícula, la enseñanza, la enseñanza de lenguas como profesión y, sobre los alumnos. Las cinco primeras fueron seleccionadas con base en las sugerencias y aportaciones teóricas de Richards & Lockhart (1999) bajo los siguientes argumentos:

- ✓ *Creencias sobre el inglés.* Partiendo de que el inglés representa algo distinto para cada individuo y considerando que una de las mayores influencias en la visión que se tiene de éste son las experiencias de contacto con el idioma y sus parlantes, resulta “instructivo examinar las creencias que tienen los docentes sobre el inglés y cómo éstas influyen las actitudes que tienen al enseñarlo” (Richards & Lockhart, 1999, p. 32).
- ✓ *Creencias sobre el aprendizaje.* Los docentes llevan al aula una serie de expectativas y experiencias que intervienen en su labor. De acuerdo con Richards & Lockhart (1999), las creencias de los docentes sobre este tema pueden estar basadas en su formación y entrenamiento, su experiencia docente y/o su propia experiencia como estudiante.

²⁹ El documento puede ser consultado en el Anexo 1.

- ✓ *Creencias acerca del programa y la currícula.* Cualquier programa refleja tanto la filosofía de la institución, como las decisiones colectivas y las creencias de cada docente en particular.
- ✓ *Creencias sobre la enseñanza.* Debido a que la enseñanza es una actividad muy personal, no resulta extraño que el educador integre creencias y supuestos sobre lo que cree es una enseñanza efectiva. Cabe señalar que éstas, muchas veces, son muy diferentes a las de otros docentes.
- ✓ *Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.* El sentido de profesionalismo que cada docente tiene en relación a su labor, depende de sus propias condiciones de trabajo, sus metas y actitudes, y la proyección disponible en su comunidad.

Al considerar al estudiante elemento clave en todo proceso enseñanza – aprendizaje se decidió incluir una categoría más: *Creencias sobre los alumnos.* De tal manera que, así como los docentes llevan al aula expectativas, creencias y experiencias, entre muchas otras cosas, los estudiantes también lo hacen. Ante esto, en esta sección se busca conocer el significado que el docente otorga a sus estudiantes.

Los datos de la encuesta fueron analizados y categorizados con la ayuda del software de análisis cualitativo ATLAS/ti³⁰ sin perder de vista que el objetivo de esta experiencia fue aproximarnos a los pensamientos, creencias, intereses y necesidades de los docentes participantes con el fin de caracterizar al grupo.

³⁰ En el Anexo 2 se presenta una muestra de dicho análisis.

Fase Inicial o introductoria. “Pensamientos, creencias, intereses y necesidades de un grupo de docentes como parte de su identidad”.

Sección	Aspectos considerados
1. Aspectos generales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivos para la elección de la profesión docente. ▪ Experiencia en el estudio de idiomas. ▪ Influencia de experiencias como estudiantes ▪ La personalidad y sus influencias en la enseñanza ▪ Influencias más Importantes en la enseñanza.
2. Creencias sobre el inglés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia del inglés. ▪ El aprendizaje del inglés ¿difícil o fácil? ▪ Aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés.
3. Creencias sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje. ▪ Mejores formas de aprender un idioma ▪ Los estudiantes exitosos de la clase de inglés. ▪ Estilos y estrategias de aprendizaje que se fomentan en los estudiantes. ▪ Actitudes desaprobadas. ▪ Roles de los estudiantes dentro de la clase.
4. Creencias acerca del programa y la currícula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elementos indispensables en un programa efectivo de inglés. ▪ Toma de decisiones sobre lo que se enseña. ▪ Las necesidades de los estudiantes y su efecto en la enseñanza. ▪ Opiniones y propuestas de cambio en el programa.
5. Creencias sobre la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol del maestro en el salón de clase. ▪ Métodos de enseñanza. ▪ Recursos didácticos. ▪ ‘Enseñanza efectiva’. ▪ Las cualidades de un buen maestro. ▪ Estrategias para control de grupo. ▪ Mejores experiencias docentes. ▪ Peores experiencias docentes ▪ Actividades y dinámicas en la clase de inglés. ▪ Comienzo y fin de la clase de inglés. ▪ Corrección de errores.
6. Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrenamiento y preparación necesaria para maestros de lenguas. ▪ Actividades que fomentan el desarrollo profesional del maestro. ▪ Aspectos más gratificantes en la enseñanza.
7. Creencias sobre los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación maestro – alumno. ▪ Estrategias para mantener la atención e interés. ▪ Estrategias para establecer la confianza y seguridad con un nuevo grupo. ▪ La importancia de conocer a los estudiantes.

5.1.1. Aspectos generales.

5.1.1.1. Motivos para la elección de la profesión docente.

Los motivos que llevaron al grupo de docentes a elegir dedicarse a la enseñanza del idioma son diversos. La decisión de algunas fue estimulada por su vocación y por sus habilidades en el dominio de la lengua meta. Esto se refleja en la discursiva de una de ellas:

"Siempre admiré a mis maestras de inglés; se me facilitan los idiomas y desde chica dije que quería ser maestra. Me gustan los niños y trabajar con ellos" (1:1 - 6:9 P1:PO1).

Para otras, fue la influencia y el ejemplo de maestros que marcaron su vida lo que las motivó a seguir el camino docente:

"[Decidí ser docente] por mi maestro de inglés en la secundaria. Hizo que me encantara el inglés. Decidí estudiarlo y luego me dieron la oportunidad de dar clases, lo cual me gustó" (3:1- 5:8 P3:PO2).

Algunas expresaron ser maestras de inglés por el hecho de que esta labor les permitía trabajar y cumplir con su rol de madres de familia a la vez. Esto en relación a que sus horarios y calendario laboral eran compatibles con los de sus hijos. En palabras de una de ellas:

"Cuando mis hijos eran pequeños busqué la oportunidad de trabajar en la escuela donde ellos estaban estudiando [...] ya que no sólo tenía los deseos de trabajar y sentirme útil sino que no quería descuidar a mis chiquitos" (2:1 - 5:14 - P2:PO10).

Cabe señalar que varias maestras manifestaron sentirse motivadas para desempeñar su labor por el gusto mismo de trabajar con alumnos pequeños. Para otras, sin embargo, la motivación provino del reto por superar experiencias poco exitosas que tuvieron en su aprendizaje del idioma.

Tres de las profesoras eligieron profesionalizarse en el área de lenguas y aunque fueron preparadas para desenvolverse en el campo de la traducción y la docencia, después de haber tenido experiencias en ambas, se inclinaron por esta última.

Por lo que vemos, hay coincidencias muy claras en la elección de la profesión docente: a) vocación y habilidades en el dominio del inglés, b) la influencia de sus profesores y de sus experiencias de aprendizaje, c) una opción para convivir con sus deberes en casa, y d) el gusto por los niños pequeños.

5.1.1.2. Experiencia en el estudio de idiomas.

Siendo el inglés la materia que se imparte, es evidente que todas las maestras cuenten con experiencias de aprendizaje en el idioma. Asimismo, siete de ellas, manifestaron haber tenido la oportunidad de aprender otros idiomas, aparte del inglés. El que citaron con mayor frecuencia fue el francés; aunque tres maestras, además de éstos, estudiaron alemán o portugués.

Las experiencias en el aprendizaje de idiomas reportadas fueron en su mayoría muy satisfactorias. Tres docentes las consideraron buenas; y sólo una de ellas reconoció haber tenido dificultades en su aprendizaje.

Una de las maestras puntualizó no haber tenido contacto con el inglés sino hasta la edad de 10 años cuando ingresó a un colegio bilingüe. Según lo que ella misma manifestó, tuvo que realizar grandes esfuerzos para nivelarse con sus compañeras. Después de esto, sus experiencias fueron de éxito.

5.1.1.3. Influencia de experiencias como estudiantes

Las maestras reconocieron que la forma de enseñar de “sus” maestros y sus experiencias de aprendizaje tanto positivas como negativas, han tenido una influencia importante en su propia enseñanza.

"A mis maestras las admiré mucho y siempre quise ser como ellas. Me gustaban sus clases y fueron y son un modelo para mí" (1:4 - 23:25 P1:PO1).

Ellas manifestaron haber adoptado de sus maestros los aspectos de la enseñanza que les parecieron acertados y evitado aquellos que consideraron como limitantes y poco favorables.

"He tomado lo bueno de los maestros que eran para mi los mejores" (3:4- 22:23 P3: PO2).

"Uno toma tanto las deficiencias como los aciertos como referencia" (9:3 - 24:27 P9: PO8).

"En mi propia enseñanza trato de no caer en aquellos errores que cometían mis maestros - evidenciar a estudiantes, tener clases monótonas e irrelevantes, ser impuntuales, no preparar las clases adeudadamente, faltar constantemente, etc. - e incluir aquellos aspectos que me parecieron acertados y de ayuda - trato amable y cordial, paciencia, tolerancia, claridad en las instrucciones, actividades divertidas y significativas, trato dulce ¡Enseñar con el ejemplo!" (2:4 - 30:40 P2:PO10).

En su reflexión, una de las maestras reconoció lo difícil que era para ella modificar aspectos de su enseñanza que fueron influenciados por experiencias pasadas. Sin embargo, reconoció realizar un esfuerzo por cambiar y probar nuevas técnicas y estrategias. En la discursiva de ella misma:

"Yo pienso que desgraciadamente sí estoy influenciada por la forma tradicional en la que yo aprendí y me ha costado usar nuevas estrategias; pero lo hago cada vez que puedo" (6:3 - 24:27 P6:PO5).

5.1.1.4. La personalidad y sus influencias en la enseñanza

Las maestras reconocieron la influencia que su personalidad tiene en su enseñanza. Algunos rasgos de su personalidad que identificaron como favorables para el proceso enseñanza-aprendizaje fueron: la sociabilidad, la tenacidad, la responsabilidad, la entrega, el orden, el compromiso, el dinamismo, la creatividad, la apertura, el interés y el amor por los alumnos, entre otros. En palabras de ellas mismas:

"Soy muy sociable, amigable, relajienta, pero muy exigente conmigo en muchos aspectos; me gusta hacer las cosas bien, limpias y ordenadas y trato de transmitir eso a mis alumnos" (1:5 - 31:34 - P1:PO1).

"Creo que la parte de mi personalidad que más influye es que me gusta involucrarme y relacionarme con los gustos y personalidad de mis alumnos" (8:4 - 26:29 - P8: PO7).

Otro rasgo de la personalidad que algunas maestras consideraron poco favorable para la enseñanza fue su escaso gusto por realizar ciertas actividades que saben resultarían atractivas para sus alumnos. Como una de ellas lo expresa:

"[...] Hay otros aspectos de mi personalidad que no favorecen mucho; como son mi poco gusto por el canto, el baile, y la poesía. Sé que mi clase sería más divertida si yo participara y animara más a mis alumnos en estas cuestiones" (2:5 - 46:56 - P2:PO10).

Una de las maestras manifestó su preocupación por lo perceptivo que eran sus estudiantes ya que siempre estaban dispuestos a observarlo y asimilarlo todo. Ante esto, expresó su interés por ser cuidadosa de lo que se les transmite, y de la forma de hacerlo.

"Es muy importante, básico, pues los alumnos reciben y perciben todo. Más vale que sea positivo para el bien de los niños" (3:5 - 29:31- P3: PO2).

Todo esto nos permite comentar que las docentes están conscientes de que su personalidad, tanto en sus rasgos positivos como negativos, tiene una influencia directa en su enseñanza; y por lo tanto en el aprendizaje de sus estudiantes.

5.1.1.5. Influencias más Importantes en la enseñanza.

Ante la pregunta ¿Cuáles crees que son las influencias más importantes que afectan la manera como enseñas?, algunas respuestas emitidas fueron:

"Bueno, lo más importante es la forma en la que yo aprendí y después lo que he ido aprendiendo por la experiencia" (6:5 - 40:42 - P6: PO5).

"Mi personalidad, mi percepción de la enseñanza, mis propios alumnos y sus necesidades" (2:6 - 62:63 - P2: PO10).

"Mi forma de pensar, creencias, valores" (3:6 - 37:37 - P3: PO2).

También destacaron la influencia de otras personas importantes en sus vidas, la preparación profesional, la actitud de los estudiantes, así como el ejemplo de sus compañeras de trabajo.

"[Lo que más influencia tiene en mi enseñanza es] en primer lugar la forma en que me enseñaron; y lo más importante, la forma en como mis compañeras enseñan; y la actitud que tienen los alumnos" (10:5 - 37:40 - P10: PO9).

Este último comentario refleja la relevancia que puede tener en la enseñanza la actitud de los estudiantes y el apoyo y ejemplo que los mismos pares.

Ante lo expuesto, resulta evidente el reconocimiento de diversos factores que influyen en la enseñanza de cada docente. Las maestras del Departamento de Inglés reconocieron como los más relevantes: la influencia de 'sus' maestros, sus experiencias de aprendizaje, sus experiencias docentes, su personalidad, la forma de pensar, las

creencias, los valores, la percepción de la enseñanza y, las necesidades, actitudes e intereses de los alumnos.

5.1.2. Creencias sobre el inglés.

5.1.2.1. La importancia del inglés.

Un aspecto que no se podría dejar a un lado es la visión que las maestras tenían sobre el inglés y la relevancia de éste en el proceso enseñanza-aprendizaje. Todas ellas expresaron que el inglés es un idioma trascendental en el mundo ya que rompe fronteras y permite la comunicación entre individuos y países. Además, de ser una herramienta indispensable para el desarrollo personal y profesional; así como para la realización de múltiples actividades cotidianas como viajar, estudiar y divertirse, entre otras. Asimismo, como comentó una de las maestras:

“[...] al aprender otro idioma, expandes tu mente, tus ideas, etc. [...]”. (9:6 - 53:58 - P9: PO8)

5.1.2.2. El aprendizaje del inglés ¿difícil o fácil?

En los pasillos de las escuelas es frecuente escuchar comentarios sobre lo difícil o fácil que una u otra materia es. Pero ¿Qué opinaban las maestras de inglés sobre su materia?

Algunas mencionaron que la dificultad dependía de las habilidades de cada estudiante; otras aseguraban que estribaba en el empeño e interés del alumno. Algunas otras expresaron que el inglés era más fácil de aprender que otras materias como el español; mientras otras dijeron que era tan difícil como las complicadas matemáticas. Unas más pensaban que más que ser más difícil que otras materias era que "lo nuevo siempre

tiene algún grado de dificultad" (7:7 - 50:51 - P7:PO6). Quizá como dice una de las maestras: "[...] lo más difícil es romper los juicios fácil/ difícil" (8:8 – 55:56 - P8:PO7).

Lo anteriormente expuesto hace evidente la diversidad del pensamiento entre las docentes sobre la dificultad de la materia que imparten.

5.1.2.3. Aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés.

Las opiniones de las maestras sobre los aspectos que ellas consideraban más difíciles de aprender del inglés fueron muy diferentes entre si. Algunos de ellos fueron:

- **la gramática** debido a la variedad de reglas que involucra el inglés y a la interferencia lingüística por las diferencias que existen con el español.
- **la pronunciación y la fonética**, en virtud de la diversidad de sonidos vocálicos.
- **la ortografía** por la diferencia entre la pronunciación y la escritura de las palabras.
- **La habilidad auditiva** debido a la dificultad de tener una práctica real.
- **la expresión oral**, ya que se debe perder el miedo a hablar y cometer errores.

Además, manifestaron que algunos factores que restringían el aprendizaje del inglés eran la carencia de estrategias de aprendizaje, de lectura, de razonamiento y de reflexión.

La información aquí obtenida estuvo presente, de alguna manera, en el *Programa* ya que algunos de estos elementos fueron discutidos por las docentes en las distintas sesiones.

5.1.3. Creencias sobre el aprendizaje.

5.1.3.1. El aprendizaje.

Ante la pregunta ¿Cómo definirías el término ‘aprendizaje’?, algunas de las respuestas fueron:

“Para mi aprender es asimilar y apropiarte de cierto conocimiento para así adaptarlo e incluirlo en tu quehacer cotidiano” (2:10 – 100:102 - P2:PO10).

“Entender y aplicar el uso de cualquier cosa en el momento y forma adecuados” (8:9 – 62:63 - P8:PO7).

“Es el proceso en el cual percibimos y procesamos información. Sin embargo considero que no es sólo un proceso mental sino que intervienen todos nuestros sentidos en el mismo” (9:9 - 82:85 - P9:PO8).

Aunque para cada docente el término ‘Aprendizaje’ era entendido de forma diferente, algunos términos aparecieron de manera recurrente en sus respuestas. Si combináramos sus palabras se podría crear la siguiente definición: *El Aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren y dominan nuevos conocimientos para ser empleados por los estudiantes en su vida real.*

5.1.3.2. Mejores formas de aprender un idioma

Al preguntar ¿cuáles son las mejores maneras de aprender un idioma?, algunas maestras respondieron de la siguiente manera:

"Inmersión total - viviéndolo y utilizándolo en un contexto natural. Sin embargo esto es un tanto cuanto utópico. Por esto, lo mejor sería recrear situaciones reales en contextos ‘reales’ con la mayor cantidad de material auténtico y con la mayor práctica posible" (2:11 - 107:112 – P2:PO10).

"Primero viviéndolo; segundo simulando que lo vives. Probando, equivocándote, leyendo, divirtiéndote" (8:10 - 68:69 - P8: PO7).

Para las profesoras la manera más pertinente para lograr el exitoso aprendizaje de un idioma, cualquiera que este sea, es practicarlo y utilizarlo en la forma más natural posible; como se aprende la lengua materna. Según sus manifestaciones, esto se puede lograr a través del contacto con nativos de la lengua; escuchando el mayor material auditivo posible; leyendo, y estudiando; pero sobre todo tratando de aplicarlo y practicarlo dentro y fuera de las aulas el mayor tiempo posible.

5.1.3.3. Los estudiantes exitosos de la clase de inglés.

Se les preguntó a las profesoras a que tipo de estudiantes les iba mejor en sus clases y, aunque las respuestas fueron muy diversas, se puede concluir que existen factores distintivos que marcan la diferencia en el rendimiento de los estudiantes.

Las maestras reconocieron a los alumnos dedicados y ordenados. Sin embargo cabe señalar que éstos muchas veces poseen la autonomía y las estrategias necesarias para sobresalir con o sin el maestro, en cualquier materia y en cualquier circunstancia. Ellos reciben usualmente las mejores notas.

Asimismo opinaron que los alumnos que suelen estar acompañados por sus padres en este primer contacto con el proceso enseñanza - aprendizaje tienen un desempeño positivo. Esto no sólo se refiere a aquellos estudiantes que tienen un apoyo en casa, sino a aquellos que viven cierta estabilidad familiar. Esto es, se ha notado que la problemática familiar que viven muchos estudiantes afecta su desempeño y rendimiento académico.

Aparte de las anteriores, las maestras puntualizaron otras características que interfieren en el buen desempeño de sus estudiantes como son el interés, la atención, la dedicación, la participación y el no tener miedo a equivocarse. Así en las palabras de algunas maestras:

[En mi clase les va mejor] "a los que tienen interés y atención; así como dedicación" (3:13 - 77:78 - P3:PO2), "a los que se envuelven en todas las actividades" (8:11 - 74:74 - P8:PO7), "a los que no tienen miedo a cometer errores" (4:11 - 78:78 - P4: PO3).

Estos aspectos se fueron visualizando para posteriormente ser discutidos y retomados en el *Programa*.

5.1.3.4. Estilos y estrategias de aprendizaje que se fomentan en los estudiantes.

Entre los estilos y estrategias de aprendizaje que las maestras declararon fomentar en sus estudiantes destacan la reflexión, el análisis, la auto - corrección, la autonomía, y el trabajo colaborativo. Además, incluyeron estrategias como la predicción al trabajar con material de lectura y auditivo.

Algunas maestras, según comentan, ofrecen a sus estudiantes una gama de estrategias para su conocimiento y práctica; permitiéndoles posteriormente elegir y emplear aquellas que resulten mejor para ellos.

Es de pensarse que las maestras tienen en su lenguaje y entendimiento principios basados en lo académico relacionados a los estilos y las estrategias de aprendizaje; sin embargo podemos mencionar que sus prácticas son tradicionales en la mayoría de los casos por lo que distan de llevar a cabo lo que sostuvieron. Esto se puede relacionar a lo citado por Richards & Lockhart (1999) quienes sostienen que entre los factores de los que se derivan los sistemas de creencias del docente están los *principios basados en lo académico o en la investigación* y los *principios derivados de una corriente o método en particular*, entre otros.

Cabe destacar que las respuestas reportadas corresponden únicamente a seis de las diez maestras que conforman el Departamento de Inglés debido a que el resto de las maestras no respondió la pregunta en relación a este punto.

5.1.3.5. Actitudes desaprobadas.

La actitud que el mayor número de maestras desaprueba es la falta de respeto, ya sea a otros estudiantes o al mismo profesor. A los primeros usualmente se manifiesta a través de burlas, comentarios ofensivos y exclusiones.

Otras actitudes mencionadas en repetidas ocasiones fueron la falta de estudio, la flojera, la pasividad y el incumplimiento. Además, se escuchó la apatía, la mentira y la indisciplina constante.

5.1.3.6. Roles de los estudiantes dentro de la clase.

Al preguntar a las docentes sobre qué roles permitían asumir a sus alumnos en clase, las respuestas fueron variadas. La mayoría de las maestras manifestó consentir que sus alumnos tuvieran un papel activo y participativo en todas las actividades que se llevan a cabo en el salón. Un par de ellas, inclusive, declararon acceder a que sus alumnos tomaran el lugar del maestro para presentar o explicar un determinado tema a sus compañeros. Una de las respuestas emitida por una de las maestras fue:

"Me gusta que dirijan; que ayuden a los demás; que participen y ¿por qué no? Que expresen sus sentimientos cuando algo no les gusta" (1:14 – 107:109 - P1:PO1).

De acuerdo con lo enunciado por las docentes, algunos de los roles asumidos por los alumnos, sobre todo durante los trabajos en equipo, son los de liderazgo, organización, proveedor de ideas y de ayuda.

Cabe señalar que la discursiva de las docentes va más allá de lo que realmente sucede en sus aulas. Sin embargo, esto no implica que muchas de las maestras no fomenten la participación activa de sus estudiantes, sobre todo en ciertas actividades.

5.1.4. Creencias acerca del programa y la currícula.

5.1.4.1. Elementos indispensables en un programa efectivo de inglés.

Las maestras manifestaron que para que un programa de inglés sea efectivo debe de tener las siguientes características:

- Que fomente la práctica del idioma en sus cuatro habilidades (listening, speaking, reading, writing) en forma equilibrada.
- Que incluya actividades para todo tipo de estudiantes.
- Que las actividades y los temas sean atractivos, relevantes, trascendentales, actuales y de interés para los estudiantes.
- Que permita y fomente diferentes tipos de interacción.
- Que incluya lenguaje funcional y aplicable.
- Que permita al estudiante producir el idioma.
- Que sea motivante y que colabore a lograr un buen ambiente en la clase.

Estos argumentos reflejan que las docentes tienen claro lo que quieren y esperan tener en un programa de inglés. Algunos de estos elementos serán abordados a lo largo de la serie de sesiones del *Programa*.

5.1.4.2. Toma de decisiones sobre lo que se enseña.

El programa de inglés que era llevado en la *Institución* fue elegido por todas las maestras que integraban el Departamento de Inglés después de una exhaustiva revisión y contrastación con otros programas.

Dicho programa servía de guía ya que cada maestra tenía la libertad de planear, diseñar y elegir las actividades que llevaría a cabo durante cada sesión. Así, la maestra podía optar por las propuestas del texto o utilizar cualquier otro material.

Al preguntar a las docentes el origen e influencia en su toma de decisiones, la mayoría señaló que lo hacía en base a los objetivos de cada sesión; tomando el libro del maestro como guía y adaptando las actividades de acuerdo a las características de los estudiantes (nivel, edad, necesidades, intereses) y a las condiciones de tiempo, espacio y materiales con los que se contaba.

Por otro lado, varias comentaron que decidían lo que iban a enseñar “[...] siguiendo el programa que el texto [les] marca” (6:16 – 124:125 - P6:PO5). Esto hace evidente la gran dependencia que muchas maestras tienen en los libros de texto; así como una actitud pasiva y conformidad ante lo ya elaborado.

5.1.4.3. Las necesidades de los estudiantes y su efecto en la enseñanza.

La mayoría de las maestras reconoció que su enseñanza estaba influenciada por las necesidades de sus estudiantes para que, entre otras cosas, se diera un aprendizaje significativo. Una de ellas inclusive comentó que los libros para la enseñanza del inglés que se ofrecían en la actualidad facilitaban esta labor ya que estaban diseñados considerando los distintos estilos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, abriendo así la posibilidad de llegar a la mayoría de ellos.

Cabe reconocer que a pesar de contar con dichos materiales y la disposición del profesor para diseñar y planear clases de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos, muy frecuentemente no se lograban satisfacer los objetivos debido a que los grupos eran altamente heterogéneos.

5.1.4.4. Opiniones y propuestas de cambio en el programa.

La mayoría de las maestras estaba de acuerdo con la forma en como se manejaban las cuestiones relacionadas con el programa y la currícula ya que apreciaban la libertad y facilidad de hacer los cambios y/o adaptaciones a éste que consideraran necesarios.

Sin embargo, comentaron que el cambio que les gustaría ver en relación a la clase de inglés sería un aumento de tiempo clase, ya que en ese momento se contaba con escasos cuarenta y cinco minutos para cubrir los objetivos.

Por otro lado algunas maestras mencionaron algunas modificaciones que les gustaría ver en el programa. Entre ellos están:

- Incluir “algo que tome en cuenta más a los alumnos” (4: 18 – 123:123 - P4:PO3).
- “Más actividades dónde los alumnos hablen en parejas o expongan; para que practiquen” (5:18 – 135:136 – P5:PO4).
- "Que se diera importancia a las cuatro habilidades. Que el tiempo de exposición de alumnos y maestro estuvieran más balanceados" (9:18 - 161:163 – P9:PO8).

Las citas anteriores reflejan propuestas de cambio que van más en relación con las decisiones que cada maestra pudiese tomar en la planeación de clase que realiza. Estaba en las manos de cada una de ellas llevar a cabo dichos cambios.

5.1.5. Creencias sobre la enseñanza.

5.1.5.1. Rol del maestro en el salón de clase.

Las preguntas sobre esta cuestión fueron abiertas por lo que se mencionaron roles muy diversas. Entre las respuestas más frecuentes³¹ están: guía y apoyo (5), expositor o transmisor de conocimiento (4), proveedor (3), amigo (3), líder (3), moderador (3), facilitador (2) y organizador (2).

Entre los que fueron mencionados una sola vez se encuentran: motivador, monitor, observador, controlador de disciplina, formador, corrector, y supervisor del trabajo.

Todo esto indica un estado de conciencia de los distintos roles que un docente puede asumir dentro del salón de clase. Este tema fue tratado en una de las sesiones del *Programa*.

5.1.5.2. Métodos de enseñanza.

Las respuestas de varias maestras al preguntarles sobre los métodos de enseñanza que empleaban en sus clases fueron divergentes y poco relacionadas con el tema; dos maestras, inclusive, no respondieron a la pregunta. Esta situación permite plantear algunas hipótesis sobre las causas.

- El término 'métodos de enseñanza' pudiese ser ambiguo para algunas docentes. La respuesta de una de ellas lo demuestra ya que mencionó las habilidades básicas del inglés: "Listening, Reading, Speaking and Writing" (3:22 – 131:131 – P3: PO2).

³¹ La frecuencia de las respuestas aparece entre paréntesis.

- El programa adoptado es tan detallado que el docente no requiere reflexión sobre el método de enseñanza que emplea. Las respuestas de algunas de ellas permiten inferir lo anterior:

"Pues básicamente me enfoco en los que vienen en la guía del maestro - son muy completos -; algunos los cambio, los complemento, o de plano los omito" (1:20 – 153:156 - P1:PO1).

"Es variado. Los libros que utilizamos traen actividades en las que mezclan diferentes métodos" (7:20 – 131:133 - P7:PO6).

Es importante mencionar que entre las respuestas que ofrecían algún tipo de método de enseñanza se notó poca paridad entre ellas; siendo esto extraño ya que todas utilizan una misma serie de libros que promueve la misma metodología. Las respuestas³² que emplearon fueron: Método comunicativo (2), PPP³³ (2), Método inductivo (1), Conductismo (1), Reflexivo (1), Natural Approach (1).

Esta disparidad en las respuestas hace pensar que los métodos mencionados están en el lenguaje de las maestras pero no necesariamente los conocen o emplean.

5.1.5.3. Recursos didácticos.

Los recursos que ocupaban las maestras con más frecuencia, según lo reportado, eran los componentes del libro de texto que manejaban y que eran proporcionados por la casa editorial. Entre ellos estaban una serie de pósters, material recortable para los estudiantes, libros de texto y de trabajo, y un CD con canciones, historias y ejercicios auditivos. El pizarrón también fue mencionado con frecuencia. Algunos recursos que fueron citados, aunque en pocas ocasiones, fueron las flashcards, la mímica y realia.

³² La frecuencia de las respuestas aparece entre paréntesis.

³³ Presentation – Practice – Production.

Fueron pocas las maestras que manifestaron utilizar otros materiales; las que lo hicieron empleaban juegos, crucigramas, cuestionarios y pósters elaborados por ellas mismas. Otras utilizaban materiales procesados por los propios estudiantes.

Una de las maestras comentó utilizar “ los que se apliquen y resulten significativos para los alumnos, el programa y para [ella]” (8:21 - 135:136 - P8: PO7).

5.1.5.4. ‘Enseñanza efectiva’.

Una de las preguntas que se incluyó en este estudio fue la que buscaba conocer la visión que cada maestra tenía sobre el término "Enseñanza Efectiva". Como era de esperarse, por la apertura de la pregunta, las respuestas fueron muy variadas. Algunas de ellas fueron:

“El logro de un aprendizaje efectivo - lograr que los estudiantes adquieran, asimilen e incorporen los conocimientos tratados y discutidos en el aula a su realidad” (2:23 – 209-212 - P2:PO10).

"Es cuando tus objetivos se están logrando; cuando te das cuenta que tus alumnos están respondiendo, avanzando (a su propio ritmo) y notas interés en tu clase, materia y se acercan a ti" (1:22 – 166:170 - P1:PO1).

“Como una enseñanza que permanece en los alumnos; que deja huella y que no se olvida” (6:22 – 160:161 - P6:PO5).

5.1.5.5. Las cualidades de un buen maestro.

A cada maestra se le preguntó cuales consideraban ser las cualidades que poseía un buen maestro. Algunas respuestas fueron:

“[...] me di cuenta que con algunos maestros aprendía más y no porque tuvieran más conocimientos sino por su actitud" (10:3- 21:24 - P10:PO9).

"Ser cambiante a los tiempos, a los niños. Adaptarse, estudiar y tener ganas siempre" (8:24 - 151:152 - P8: PO7).

"No es autoritario ni cuadrado; es flexible. Aquel que sigue actualizándose. Aquel que no ve a sus alumnos como subordinados sino como personas. Aquel que no pretende saberlo todo. Es humilde y da confianza" (9:24 - 203:208 - P9:PO8).

Las respuestas obtenidas de todas las maestras nos hacen concluir que un buen maestro debe³⁴:

Estar actualizado (4) y preparado (3); debe ser paciente (3) y entusiasta (3); debe tener vocación docente (2) y estar siempre dispuesto (2) y comprometido (2). Un buen maestro debe tener amor a sus estudiantes (2) y a lo que se dedica (2). Es una persona que no teme y que está dispuesto al cambio (2) y que inspira confianza (2). Un buen maestro es guía (1), amigo (1), ejemplo para sus alumnos (1); es positivo (1), ordenado (1), creativo (1), trabajador (1), responsable (1), tolerante (1), sabio (1), humilde (1), proactivo (1), flexible (1), justo (1) e interesado por sus estudiantes (1).

5.1.5.6. Estrategias para control de grupo.

Las maestras estaban conscientes de que uno de los motivos por los que se daba la indisciplina y el desorden era el aburrimiento o falta de motivación, por lo que era indispensable tener a los alumnos siempre activos y ocupados; así como seleccionar actividades atractivas que los mantuvieran interesados y en actitud participativa.

De igual forma, manifestaron que para mantener el orden y la disciplina, era fundamental establecer las reglas desde el inicio del curso, haciéndoles saber a los alumnos con claridad lo que aprobaba y desaprobaba el maestro; así como motivarlos y hacerlos reflexionar sobre los beneficios de estar en orden y disciplinados.

³⁴ Las frecuencias de las respuestas aparecen entre paréntesis.

Algunas maestras, además de lo anterior, utilizaban otros métodos como el de premios y castigos; o reconociendo y felicitando públicamente a aquellos alumnos que se encontraban en orden, lo cual usualmente motivaba al resto a imitar la actitud deseada.

Existían otras formas de controlar la disciplina en la que intervenían terceros; esto es, apoyándose en otros estudiantes para mantener el orden; o el uso de la tradicional nota a los padres de familia reportando el agravio o asignarle una llamada de atención formal si los estudiantes sobrepasaban los límites de tolerancia.

5.1.5.7. Mejores experiencias docentes.

Las mejores experiencias que las maestras manifestaron haber tenido en relación con su labor docente estaban relacionadas principalmente a las siguientes causas:

- el reconocimiento y las muestras de cariño de los niños.

"Enseñar te da una gran satisfacción; el que los alumnos te quieran, te sigan y te respeten me llena mucho. Me gusta que corran a saludarme y aún estando grandes, se acerquen a mi y me recuerden con cariño" (1:25 - 189:193 - P1:PO1).

- La superación de los alumnos; sobre todo de aquellos para los que el aprendizaje del idioma les resultaba complicado.

"Que alumnos (as) que no podían se superan y aprenden; ¡me siento feliz!" (5:25 – 175:176 – P5- PO4).

- Los éxitos de los alumnos.

"Encontrarme a mis alumnos y escuchar que lo que les enseñé fue relevante y de utilidad para ellos. Escucharlos decir que les gusta y aceptan el idioma por la forma en como lo aprendieron" (2:26 - 235:238 - P2:PO10).

- el aprecio y reconocimiento de los padres de familia.

5.1.5.8. Peores experiencias docentes

Las peores experiencias docentes exteriorizadas por las maestras estaban relacionadas a:

- El rechazo por parte de los alumnos.
- El plagio de ideas por otros compañeros y la búsqueda de reconocimiento con ellas.
- El poco reconocimiento de aciertos y la marcación de errores.
- El fracaso de la planeación de clase, control de grupo y/o aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Desacuerdos con padres de familia.
- El trato negligente y abusivo de autoridades.
- El sufrimiento de los estudiantes por problemas familiares como el divorcio y abandono de sus padres; así como de maltrato físico y psicológico.

5.1.5.9. Actividades y dinámicas en la clase de inglés.

Las actividades y dinámicas que se manejaban en clase eran muy diversas. Según lo expresado podían ser de activación, motivación, empleo del idioma, motoras y de integración, entre otras. Su selección dependía del objetivo que se pretendía lograr. Entre las más mencionadas por las maestras estuvieron³⁵:

- | | |
|--|---|
| ✓ Juegos (6) | ✓ Debates (2) |
| ✓ Trabajos en parejas / equipos (6) | ✓ Spelling (2) |
| ✓ Canciones (3) | ✓ Role – plays (2) |
| ✓ Predicciones como activación para actividades auditivas y de lectura (2) | ✓ Encuestas e intercambio de información sobre ellos mismos y su entorno, en forma oral o escrita (2) |

³⁵ La frecuencia de la respuesta aparece entre paréntesis.

✓ Concursos (2)

✓ Historias (1)

✓ Trabajo individual (2)

✓ Diálogos (1)

Sobre esta cuestión, una de las maestras mencionó que incluía en su clase las dinámicas y actividades "[...] que permitieran a los niños vivir lo aprendido de manera divertida y ágil" (8:27 - 167: 171 - P8:PO7).

5.1.5.10. Comienzo y fin de la clase de inglés.

Se identificó que las maestras de inglés de la *Institución* comenzaban su clase de manera similar. La mayoría de ellas manifestó que lo primero que hacían era saludar a sus alumnos con una gran sonrisa. Posteriormente rezaban una pequeña oración, revisaban la tarea, o introducían el tema con la ayuda de alguna actividad, pequeño juego, o discusión; tratando, en la medida de lo posible, que fuera divertido y motivante.

Para concluir la sesión, algunas profesoras introducían una actividad o juego en el que aplicarían lo que había sido cubierto en la clase o pedían a los niños reflexionaran en forma grupal sobre el trabajo y las metas que se habían logrado. Las maestras de los alumnos más pequeños concluían la sesión cantando. Al final, todas recordaban o asignaban tarea y se despedían.

De acuerdo con Richards & Lockhart (1999) las *prácticas establecidas por las instituciones educativas* pueden influir en las creencias del docente. Ente ellas identificaron los métodos, objetivos, tiempos, rutinas y lineamientos que usualmente determina la escuela.

5.1.5.11. Corrección de errores.

Al preguntar sobre la forma cómo las maestras corregían los errores de sus alumnos, éstas expresaron que dependía tanto del tipo de error, como de la circunstancia. En el presente estudio, los métodos más mencionados fueron los siguientes³⁶:

- El uso de la reflexión y auto - corrección (4). En palabras de una de las maestras: "Me gusta que ellos mismos noten lo que hicieron mal; que sean auto-críticos" (1:29 - 219:221 - P1:PO1).
- La repetición del error por la maestra esperando una corrección por parte del estudiante que cometió el error (4).
- Si los errores cometidos no interferían con la comprensión o la comunicación que se llevaba a cabo en un determinado momento, la maestra los anotaba, y al terminar la actividad los discutía con los estudiantes en forma general (2).
- Mediante el uso de modelos y ejemplos (2).
- Corrección entre pares - (peer correction) (2).

Cabe destacar que muchas maestras comentaron evitar evidenciar a sus estudiantes ante el resto del grupo .por lo que tenían mucha cautela en la corrección de errores.

5.1.6. Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.

5.1.6.1. Entrenamiento y preparación necesaria para maestros de lenguas.

Al preguntarles a las maestras sobre el tipo de entrenamiento y preparación que los maestros de lenguas debían tener coincidieron en que el maestro debía poseer:

³⁶ La frecuencia de la respuesta aparece entre paréntesis.

- Conocimientos sólidos en docencia incluyendo el dominio de diferentes métodos y estrategias de enseñanza que fomentaran el aprendizaje en sus estudiantes. Mínimo Teacher's o TKT³⁷ (7).
- Conocimientos sólidos y profundos de la lengua; con un nivel FCE³⁸ como mínimo. Además debían tener conocimientos de la cultura de algunos países en dónde se hable el idioma que enseña (6).
- Disposición para seguir aprendiendo y actualizarse en relación tanto al trabajo docente como al conocimiento de la lengua; procurando así, mejorar día a día (4).
- Dominio de la habilidad oral para poder tratar diversos temas en ingles (1).
- Facilidad para desarrollar la motivación entre sus estudiantes (1).

Como se puede observar, para la mayoría de las maestras resultó importante contar con cierto nivel de conocimientos tanto en docencia como en el idioma meta. Cabe señalar que después de esta investigación los niveles sugeridos fueron instituidos como parte de los requerimientos mínimos para la contratación y permanencia de los maestros de inglés.

5.1.6.2. Actividades que fomentan el desarrollo profesional del maestro.

Las maestras expresaron que algunas de las actividades que fomentaban el desarrollo profesional de los docentes eran:

- Cursos (6):
 - ✓ en general, para su aprendizaje y desarrollo (3).
 - ✓ de actualización con duración mínima de un año (1).

³⁷ Ambos son certificados que avalan los estudios realizados en relación a la enseñanza del inglés. El último, TKT (Teaching Knowledge Test) es un examen diseñado por la Universidad de Cambridge que surge en el 2006.

³⁸Se refiere al First Certificate of English de la Universidad de Cambridge, el cual certifica el dominio de la lengua a nivel intermedio.

- ✓ No teóricos, sino prácticos en los que el maestro observe, participe, experimente y discuta una clase en la que lo acompañen otros maestros y un grupo de expertos (1).
- ✓ Aquellos que permitieran seguir desarrollando estrategias de enseñanza y al mismo tiempo experimentar el proceso de aprendizaje (1).
- Talleres (4).
- Observación de clase (3).
- Reflexión constante (1).
- Investigación sobre la propia práctica y sobre los avances en la disciplina (1).
- Lecturas (1).
- Juntas de docentes en las que se compartan opiniones y experiencias (1).
- Conferencias (1).

A pesar de reconocer que estas actividades contribuían a la actualización docente, una de las maestras reconoció que era difícil tener la disposición para asistir a todos los cursos que se ofrecían.

Es importante destacar que la mayor parte de las actividades sugeridas por las maestras fueron de tipo conductista; esto es, alguien más decide, prepara y expone. Prácticamente ninguna se aventuró a buscar espacios de reflexión y autonomía. Esto quizá haya sido por desconocerlos.

Algunas de las sugerencias citadas por las maestras fueron retomadas para el diseño del *Programa*. Esto es, se dio importancia a la práctica, a la reflexión constante, a la discusión entre pares y a las observaciones de clase.

5.1.6.3. Aspectos más gratificantes en la enseñanza.

Los aspectos más gratificantes de la enseñanza según las maestras fueron:

"El que [los alumnos] aprendan lo que les enseñas; disfruten tu clase y se interesen cada día más por aprender algo nuevo" (1:32 - 242:244 - P1:PO1).

"Ver el aprovechamiento de los niños, su cariño y gratitud" (3:34 – 201:202 - P3:PO2).

"Cuando veo que mis alumnos ponen en práctica lo que aprenden" (6:32 – 235:236 - P6:PO5).

"Ver el progreso y desarrollo de los alumnos no sólo en el curso sino también como personas". (9:32 – 277:278 - P9:PO8)

Por lo anterior se puede inferir que los aspectos de la enseñanza que generan mayor satisfacción en las docentes están relacionados con los logros, actitudes y cariño de sus alumnos.

5.1.7. Creencias sobre los alumnos.

5.1.7.1. Relación maestro – alumno.

Las maestras consideraron que para lograr un proceso enseñanza - aprendizaje exitoso, las relaciones maestro - alumno debían ser³⁹ ante todo de respeto mutuo (7) en las que existiera confianza (7); sobre todo para superar miedos.

Esta relación debía ser cordial (2), dinámica (1), en la que se tuviera comunicación (2) y a la vez, permitiera un acercamiento e interés del profesor para con sus estudiantes (3). Que mejor que dicha relación fuera de cariño (2).

³⁹ La frecuencia de la respuesta aparece entre parentesis.

5.1.7.2. Estrategias para mantener la atención e interés.

A la pregunta ¿cómo mantienes el interés y la atención en tus alumnos?, las maestras respondieron lo siguiente:

- planeaban, seleccionaban y diseñaban materiales y actividades variadas, atractivas y del interés de los estudiantes (8).
- Cambiaban constantemente de tema o actividad para evitar el aburrimiento (5).
- Mantenían a sus estudiantes activos, involucrándolos, haciéndolos participar o asignándoles tareas específicas (3).
- Modulaban la voz (2).

La información obtenida fue retomada a lo largo del *Programa*; ésta sobre todo alimentó las sesiones en la que se discutieron los temas de ‘motivación, disciplina, autoridad y manejo de grupo’ y ‘organización y ambiente de clase para el aprendizaje’.

5.1.7.3. Estrategias para establecer la confianza y seguridad con un nuevo grupo.

Para establecer un ambiente de confianza y seguridad, sobre todo con un grupo nuevo, las maestras manifestaron emplear las siguientes estrategias:

“Pues tratas de acercarte a los alumnos; les llamas por su nombre; les explicas como serán las cosas dentro y fuera de clases y poco a poco se va dando la relación” (1:35 – 265:268 - P1:PO1).

“Observo e identifico las necesidades de cada uno de mis estudiantes y trato de demostrarles lo importantes que son para mí” (2:36 – 315:317 - P2:PO10).

“Siendo auténtica, sincera; preparando lo que voy a enseñar” (3:37 – 220:221 - P3:PO2).

“Cuando no los conozco, con dinámicas. Me es importante poderlos llamar por su nombre para que se sientan tomados en cuenta. No los descalifico ni los pongo en evidencia” (6:35 – 257:260 - P6:PO5).

“Diciéndoles que aún yo cometo errores y que como equipo debemos apoyarnos y aprender de nuestros errores” (7:35 – 227:229 - P7:PO6).

“Siendo clara y honesta. La coherencia entre lo que se dice, se hace y se refleja es fundamental” (8: 35 – 224:225 - P8:PO7).

Aunque se percibe diversidad en las respuestas, todas ellas denotan interés por generar un ambiente de confianza, empatía, orden y coherencia. A pesar de que muchas de estas ideas fueron expresadas a lo largo del *Programa*, al tema ‘ambiente de clase’ se le asignó una sesión entera.

5.1.7.4. La importancia de conocer a los estudiantes.

Todas las maestras consideraron indispensable conocer a sus estudiantes; sobre todo si se reconoce que cada uno tiene características y necesidades diferentes.

Entre los métodos que las maestras utilizaban para conocer a sus alumnos estuvieron:

- el platicar y acercarse a ellos respetando su manera de ser y su disposición a platicar sobre sí mismos (7).
- El observarlos (3).
- Aplicar cuestionarios escritos (2).
- Incluir actividades donde describieran algún aspecto de su vida (1).
- Hacer preguntas directas (cuestionarios orales) (3).

Una maestra inclusive comentó: "... trato de afinar mis sentidos para captar todas las señales" (8:37 - 235:236 - P8:PO7).

Al preguntarles sobre lo que les interesaba saber de sus estudiantes, respondieron:

- Sus inquietudes (2)
- Sus necesidades (1)
- Sus éxitos (1)
- Su estilo de aprendizaje (1)
- Sus sentimientos (2)
- Su opinión sobre la clase y sobre su maestra (2)
- Sus intereses (3)
- Sus problemas (2)
- Sus aventuras y diversiones (1)
- Sus cualidades y deficiencias (1)
- Lo que les gusta y no les gusta (6)
- El ambiente familiar que los rodea, ya que repercute en su desempeño (3)

El interés de las maestras por conocer a sus estudiantes fue retomado dentro del *Programa*. En este, tuvieron la oportunidad de indagar más sobre ellos y de compartir sus hallazgos, creencias y conocimientos con sus colegas.

5.1.8. Observaciones generales

A lo largo de este análisis se han podido plasmar parte de los pensamientos, creencias, intereses, necesidades y rutinas que acompañan a un grupo de maestras de inglés a lo largo de su práctica docente. Algunas de sus creencias resultan estar muy arraigadas ya que se han ido construyendo a lo largo de su propia historia; otras, que se ubican en su pensamiento, logran bajarlas a nivel de su discurso.

En el momento del análisis y categorización de la información fue posible encontrar coincidencias en ciertos aspectos del pensar y actuar de varias de las maestras, que nos llevarían a esbozar algunos rasgos que podrían estar definiendo la identidad del grupo; lo cual sería muy arriesgado.

Aunque es imposible generalizar en un estudio cualitativo como este, se podría comentar que las maestras del Departamento de Inglés tienen ideas similares en relación a sus creencias sobre el inglés, a su manejo de errores, y control de grupo. Inclusive hubo similitudes en los factores que han influenciado su enseñanza así como

los motivos que han provocado sus mejores y peores experiencias docentes, entre varios más.

Por otro lado se presentaron diferencias marcadas como lo fueron los temas relacionados con los métodos de enseñanza. Otras respuestas que causaron inquietud fueron aquellas que denotaron una fuerte dependencia en el libro de texto lo cual inhibe la toma de decisiones basada en la reflexión y autonomía.

Lo que este estudio nos lleva a concluir es que cada docente tiene una identidad propia única e irrepetible. Cada una interpreta y significa en forma singular. Pero a pesar de esto existe un imaginario compartido por todas y cada una de las maestras que podría estar formando la identidad del Departamento de Inglés.

5.2. Análisis de las sesiones temáticas

En este espacio se presenta el análisis relacionado a cuatro de las seis sesiones temáticas que se llevaron a cabo en el *Programa Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional*. Estas son: No. 2 - Planeación, No. 3 - Evaluación, No. 4 - Motivación y manejo de grupo, y No. 5 - Organización y ambiente de clase para el aprendizaje. La decisión de presentar estas sesiones fue debido a que los hallazgos de las seis muestran la misma tendencia; es decir, los resultados obtenidos no alteran el análisis.

Las características, objetivos, fundamentos y organización del *Programa*; así como las especificaciones de cada una de las sesiones temáticas fueron ampliamente descritas en el *Capítulo IV Diseño Metodológico del Estudio*, por lo que no serán retomadas para evitar duplicidad de información. En ese mismo espacio se desarrollo la descripción y especificación de las diez categorías que fueron utilizadas en este análisis.

Cabe señalar que para cada una de las sesiones se realizó un análisis detallado con base en cada una de las categorías. Sin embargo, por cuestiones de espacio lo que aquí se presenta es una compilación de los principales hallazgos obtenidos en cada una.

Posteriormente se incluye la interpretación en la que no sólo se resumen las experiencias de análisis, sino además se busca dar significado a la evidencia de acuerdo con el referente teórico presentado.

5.2.1. Principales hallazgos e interpretación de las sesiones temáticas.

5.2.1.1. Descripción de las sesiones:

Sesiones:

- (2) Planeación, (3) Evaluación, (4) Motivación y manejo de grupo,
- (5) Organización y ambiente de clase para el aprendizaje.

Temas:

- (2) Planeación, Conocimiento de características y opiniones de los estudiantes a través de cuestionarios, Reflexiones sobre primera observación.
- (3) Evaluación, Reflexiones sobre observación de clase.
- (4) Motivación, disciplina, autoridad y manejo de grupo. Además: Presentación y discusión de “Estrategias motivacionales en la enseñanza de una segunda lengua”, Reflexiones sobre observación de clase en relación a la motivación.
- (5) El ambiente de clase apropiado para el aprendizaje, Reflexiones sobre observación de clase relacionadas al ambiente de clase.

Participantes:

Todas las docentes estuvieron presente durante todas las sesiones del *Programa* excepto PO7 que por otro compromiso laboral se incorporaba al grupo a partir de las 10 am.; durante la sesión 5 estuvo ausente. En dos ocasiones PO8 no asistió; una de ellas únicamente durante la primera mitad de la sesión.

Introducciones:

Sesión 2: De acuerdo a lo acordado en la sesión 1, durante la sesión 2 se abordaría lo siguiente: presentación y discusión de los cuestionarios que cada docente aplicó a sus estudiantes - cada una compartiría sus hallazgos y sus experiencias en la elaboración de los instrumentos ya que, como se había acordado, cada una diseñaría el instrumento de acuerdo a lo que le interesaba conocer de sus estudiantes. Se decidió también que se llevarían a cabo observaciones de clase entre pares, y sería en esta sesión en la que se retroalimentaría la experiencia (el objetivo de las observaciones era tener un primer acercamiento a la observación de clase tanto como observador, como observado). De igual manera, se discutiría el tema de ‘*Planeación*’. Para este se tomarían como base las unidades 18 y 19 del libro del TKT (Spratt, Pulverness, & Williams, 2005). En esta parte se abordaría el tema de los objetivos (identificación y selección); así como la descripción de los componentes en la planeación de una clase. Esta sesión comenzaría

a la 9 am. después de haber asistido a la junta general con todo el personal del colegio. El tiempo del que se disponía era de tres horas con treinta minutos.

Sesión 3: Durante las primeras sesiones en agosto una de las maestras (PO3) sugirió se tratara el tema de evaluación ya que le había llamado la atención cómo otra de las maestras (PO7) presentaba las claves de los exámenes. Aunque el argumento parece insuficiente, durante la sesión de septiembre fue confirmado. La responsable sería una maestra (PO7) que cuenta con experiencia en el diseño y elaboración de exámenes. En la sesión de septiembre se determinó que todos los maestros realizarían una bitácora sobre su examen y el proceso que se había llevado a cabo para su realización, incluyendo el porqué de los ejercicios que se seleccionaron; así como las dificultades que se encontraron para su realización. Para las personas que no elaborarían examen ese mes, les correspondería analizar a detalle el instrumento del grado que aplicarían. Además, se decidió que durante el mes se realizarían observaciones de clase utilizando el formato del mes anterior. Todo esto sería discutido en la sesión de Octubre.

Sesión 4: El tema para esta sesión fue seleccionado en la reunión anterior sin mayor discusión o reflexión por parte del grupo. Debido a que ninguna sugerencia era proporcionada después de unos minutos, el investigador leyó una lista con los temas que las docentes habían citado como de su interés al final del ciclo escolar anterior. A pesar de esto, no se llegó a ninguna conclusión. El investigador, entonces, leyó la frecuencia con que cada tema fue mencionado. El más frecuente fue 'manejo de grupo/control del grupo y manejo de autoridad'. Una maestra recomendó que también se tratara 'la autoestima y la motivación'; bajo el argumento que la moderadora a la que correspondería el tema era "muy querida por sus alumnos". Ésta no manifestó objeción por lo que el tema fue aprobado. Se determinó que las observaciones de clase realizadas serían relacionadas al tema.

Sesión 5: Desgraciadamente los últimos minutos de grabación de la sesión anterior (4 Motivación) se perdieron por lo que no existe evidencia de la forma en cómo surgió la necesidad y deseo de abordar el tema 'el ambiente de clase apropiado para el aprendizaje'. Sin embargo, se puede inferir que se llegó al acuerdo de que las observaciones de clase, como en sesiones anteriores, estarían enfocadas a la temática a tratar.

5.2.1.2. Análisis e interpretación por categoría

Fase Central o de desarrollo : Sesiones temáticas

Categorías de análisis e interpretación

- **Categoría I:** Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias.
- **Categoría II:** Organización de la sesión (Tiempos, moderadores, participaciones)
- **Categoría III:** Ambiente, interacción, interés y compromiso de los participantes. Apertura para compartir y reflexionar de manera colaborativa.
- **Categoría IV:** Conocimientos y experiencias en relación al tema.
- **Categoría V:** Fundamento teórico.
- **Categoría VI:** Problemática, intereses e inquietudes.
- **Categoría VII:** Observaciones de clase
- **Categoría VIII:** Evidencias reflexivas
- **Categoría IX:** Evidencias de avance: Evidencias de sensibilización → concientización → transformación de la práctica.
- **Categoría X:** Compromisos, conclusiones y reflexiones finales.

5.2.1.2.1. Categoría I: Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias.

Descripción:

Sesión 2 Bloque I:

- **El tema para la siguiente sesión (2)** fue elegido después de una breve discusión, sin muchos argumentos, participación reflexión y/o análisis. El debate fue entre algunos temas que surgieron de forma espontánea; entre ellos está *la importancia de conocer a nuestros alumnos* (continuación de sesión anterior- encuesta- PO5), *'evaluación/elaboración de instrumentos de evaluación'* (propuesto por PO3, absorbido por PO7), *Planeación* (PO5, necesidad de planear de manera más efectiva).
- El investigador recordó que **las sesiones del Programa serían utilizados para tratar algún tema, problemática o necesidad** que fuera surgiendo dentro del grupo; esto debido a que algunos docentes sugerían emplearlas para prepararse

para un examen de certificación programado. Por todo esto, los temas no se definirían al inicio del *Programa*, sino que en cada sesión se discutiría el tema a tratar en la siguiente.

- Se acordó que **el tema para la sesión 3 sería evaluación**. Esto fue sin discusión; únicamente se confirmó. Quizá esto se dio debido a la discusión e interés de algunas maestras por el tema en la sesión 1 y al ofrecimiento de PO7 de ayudar en el tema debido a sus conocimientos y experiencia en relación a él.

Sesión 3 Bloque I:

- El tema de la sesión 3 fue seleccionado sin mayor argumento o reflexión grupal - a una maestra le gustó la forma en como otra presentaba la clave del examen; y esta se ofreció a compartir sus conocimientos sobre evaluación.
- El moderador (PO7) rompió con las funciones realizadas hasta ahora, ya que se hizo responsable de la sesión en todos sus aspectos (materiales, interacción, organización, tiempos). El moderador de la sesión anterior (PO5) comentó que esta situación se había dado por la experiencia del moderador (PO7) en el tema pero que en las siguientes sesiones todas las maestras tendrían la obligación de preparar el tema y el moderador solo moderaría.
- El tema de la sesión de noviembre fue seleccionado en un lapso de 4 minutos. Al inicio ninguna maestra ofreció sugerencias por lo que el investigador leyó la lista con los temas que habían sido propuestos en la última sesión del ciclo escolar anterior. Después de haber transcurrido dos minutos sin respuesta clara, el investigador les ofrece la frecuencia con la que éstos fueron mencionados. El más frecuente fue manejo de grupo/control de grupo y manejo de autoridad. Una maestra (PO7) agrega el de autoestima y motivación debido a que la maestra que fungiría como moderador (PO2) es 'muy querida por sus alumnos'. El tema fue aprobado sin mayor discusión ni objeción por parte del moderador.

Sesión 4 Bloque I:

- La grabación se interrumpe antes de la discusión sobre el **tema a tratar** en la siguiente sesión. Sin embargo existe un vínculo entre lo tratado en la presente sesión (motivación) y la siguiente (organización y ambiente de clase para el aprendizaje).

Sesión 5 Bloque I:

- Las maestras muestran poco entusiasmo e interés para involucrarse en elegir el tema a tratar. Cualquier situación las distrae de la discusión (redacción del acta, hora de salida). El investigador pregunta en varias ocasiones sobre alguna situación que les cause conflicto. PO3 es la única que sugiere el tema 'estrategias de lectura', sin embargo no recibe mucho apoyo de sus compañeras. El investigador ofrece otras sugerencias de acuerdo a lo discutido en la sesión.
- El tema 'el rol del maestro y grouping' es seleccionado por unas cuantas maestras después de una discusión de poco más de 8 minutos. Se acordó que las observaciones serían en relación al tema a tratar.

- El moderador (PO3) manifiesta desacuerdo y resistencia a participar con ese tema. Finalmente dice que expondrá, siempre y cuando, se le indique en dónde investigarlo (Esto denota poca cultura de investigación, lectura y análisis).
- PO1, moderador de la sesión, motiva a PO3 a exponer su tema y le ofrece ayuda para prepararlo. Esto resulta relevante ya que PO1 fue una de las maestras que manifestó mayor resistencia para presentar algún tema en las primeras sesiones.

INTERPRETACIONES

Categoría: I. Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias.

En las primeras sesiones, en las que se discutió sobre la forma en como se organizaría el trabajo, se acordó que los espacios de cada una de las sesiones serían utilizados para tratar algún tema, problemática o necesidad que fuera surgiendo dentro del grupo lo cual contribuiría a evocar una acción reflexiva (Dewey J. , 1933) (Brubacher, Case, & Reagan, 2005). Para estos autores una verdadera práctica reflexiva sucede cuando el practicante se enfrenta a un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de manera racional. Así, los temas serían elegidos en cada sesión y no definidos al inicio del *Programa*. Esta idea no fue aceptada por todas en un principio debido a que algunas docentes sugerían emplear estos espacios para preparar un examen de certificación que tenían programado.

La elección del tema en todas las sesiones se dio mediante una muy breve discusión entre las participantes; no se presentó mayor debate en el proceso. Muy pocas docentes ofrecieron argumentos para sustentar su posición. Más bien, la mayoría de los temas fueron seleccionados de manera espontánea por la necesidad o gusto sobre algún aspecto en particular – buscar planear de manera efectiva, gusto por el instrumento de evaluación que elaboró una docente, inquietud por conocer las estrategias que una maestra utilizaba para ser tan querida por sus alumnos.

En la mayoría de las sesiones, las maestras mostraron poco entusiasmo e interés para involucrarse en la elección del tema; con frecuencia se distraían y alejaban de la discusión con facilidad. En una ocasión, ante la carencia de sugerencias, el investigador tuvo que leer la lista de los temas que las mismas docentes habían propuesto durante la última sesión del ciclo escolar anterior para abrir la discusión.

Cabe señalar que una vez en las sesiones, las maestras mostraron interés por los temas y actividades seleccionados.

Los hallazgos encontrados en esta investigación en relación a la elección del tema nos llevan a sugerir que **a pesar de que se le abre al docente la oportunidad de elegir el tema a discutir de acuerdo a sus intereses y necesidades, no logra hacerlo**. Esto debido a una falta de liderazgo evidente; a la dependencia y costumbre de que son otros, usualmente las autoridades, quienes toman las decisiones; a una falta de claridad de sus necesidades; y, a la costumbre de ‘dejarse llevar’. Algunas de estas características podrían relacionarse a la noción de *acción rutinaria* planteada por Dewey (1933) .

5.2.1.2.2. Categoría II: Organización de la sesión (Tiempos, moderadores, participaciones)

Descripción:

Sesión 2 Bloque II: (sucesos en sesión 1):

- **Durante la primera discusión en relación a la forma en como se organizaría el trabajo** se manifestaron grandes diferencias. Mientras el investigador proponía que una de las docentes fungiera como moderador. Éste investigaría sobre el tema un poco más profundamente y diseñaría actividades para fomentar el trabajo y la discusión en el grupo. Además participaría de manera activa ya que tendría la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias. Algunas maestras - todas ellas con moderada preparación académica - mostraron resistencia para seguir la dinámica propuesta. Algunas (PO1, PO4) manifestaron sentirse incapaces o en desventaja con respecto a las que tenían estudios universitarios. Ante esto, otras maestras (PO7 y PO9) sugirieron que todas investigaran y llevaran a la sesión sus

hallazgos. Finalmente se decidió que todas las maestras leerían e indagarían sobre el tema. Todas serían responsables de la sesión para tomar confianza. Nadie expondría u organizaría la sesión de manera particular. Se propuso que hubiese un responsable de la sesión teniendo la siguientes funciones: poner orden, decidir quien y cuanto habla, medir tiempos. Se definieron los 'responsables' para cada sesión eligiéndolos de manera aleatoria mediante papelitos (iniciativa de PO6). Todas estuvieron de acuerdo.

Sesión 2 Bloque II (1ª parte):

- **El investigador fue prácticamente el responsable** de las sesión ya que fue éste quien tomó las decisiones de cómo distribuir las actividades, elaboró los instrumentos de reflexión, eligió el apoyo teórico, solicitó la participación de las maestras en forma indirecta y directa. La participación del **moderador** se basó en delimitar el tiempo destinado a cada actividad.
- Se abordaron **muchos temas en poco tiempo**. Hubiera sido más rico discutir uno solo; de esta manera las maestras hubieran tenido más oportunidades para participar.
- **Las docentes se distraían con facilidad**; además, salían del tema de manera continua soliendo vincular lo discutido a problemas y experiencias personales con algún alumno, familiar o padre de familia.
- Se puede inferir que el **principal interés de las maestras es sobre cuestiones prácticas** que pudieran tener una aplicación automática dentro de sus aulas – “eso que me pueda servir en mi quehacer diario”. Buscan recetas, técnicas, dinámicas.

Sesión 2 Bloque II (2ª Parte):

- En la segunda parte de la sesión, el investigador distribuyó un **instrumento para abrir la discusión sobre la observación de clase**; a pesar de tener preguntas guías algunas maestras manifestaron no entender. El investigador tuvo que aclarar de varias maneras. A pesar de ellas, las maestras seguían sin comprender. Una de ellas inclusive comentó “es que estamos tapadas” (Pág. 4 – PO3). Esto lleva a plantear las siguientes preguntas: *¿el instrumento estaba poco claro o la duda es indicador de algo más? ¿falta de experiencia? ¿ignorancia? ¿Resistencia?*
- **Aunque se había acordado que maestras y coordinador participarían en igualdad** de condiciones, en la sesión fue difícil lograrlo. Algunas maestras esperaban ser controladas y corregidas por el coordinador; esto se infiere por las 'acusaciones' realizadas por algunas maestras de sus compañeras: (PO1: (9:10) “PO10... Ya ves que ahora son ellas dos” (p. 2) o PO1: “ellas platican y no les dices nada. A nosotros nos regañas” (p. 9)). Además, fue el coordinador quien se encargó de organizar la sesión.
- **Algunas actividades** (respuesta a cuestionario sobre experiencias de observación de clase) se realizaron con **poca seriedad** y en un ambiente de risas, chascarrillos y comentarios poco serios. El investigador en ocasiones dejó fluir la sesión para evitar ejercer mayor autoridad; ningún docente marcó algún límite.
- Al encontrarse respondiendo uno de los instrumentos, una de los docentes **preguntó sobre la confidencialidad** del manejo de la información (PO7: (16:36)

Cuando ponemos lo que no nos gustó, ¿solo tú lo vas a leer? (p.5). Esto pudiese denotar desconfianza.

- Con la intención de ofrecer ideas sobre qué observar durante las observaciones entre pares, se acordó que el investigador proporcionaría una **guía de observación** que sería revisada por cada docente antes de observar. Desgraciadamente pocos lo hicieron por lo que, no sólo se presentaron **dudas y confusiones**, sino que además, varios maestros buscaron ofrecer respuestas a cada uno de los rubros a pesar de desconocerlos.
- Durante esta segunda parte, las maestras mostraron **respeto, orden e interés por conocer las opiniones de las demás**; sobre todo al hablar de sus experiencias en la observación de clase.
- **Organización para la siguiente sesión (3)**: A iniciativa de quien fungiría como **moderador** en la siguiente sesión (PO7), se acordó que éste **seleccionaría la teoría a discutir y las actividades a realizar; además, sería responsable de la organización de la sesión**. Esto abre una nueva forma de organización proveniente de un miembro del grupo que no es el investigador.
- **Al planear las observaciones de clase para la siguiente sesión** varias maestras mostraron **resistencias**; sin embargo, a petición del investigador se acordó continuar con ellas. Para ellas se utilizaría la guía de observación anterior a sugerencia de dos maestras quienes manifestaron estar comenzando a familiarizarse con ella. A pesar de que se invitó a las docentes a proponer algún cambio o modificación en el formato de observación, ninguna lo hizo.
- El que sería moderador la siguiente sesión (3-evaluación) sometió a consideración de las docentes **dos propuestas que hubiesen sido muy enriquecedoras en términos reflexivos; sin embargo, no fueron aprobadas**. La primera era que cada maestra elaborara un instrumento de evaluación describiendo el proceso que siguió. La segunda era un ciclo de revisión de exámenes en el que cada maestra revisaría un examen de algún grado diferente al suyo, para percibir cosas nuevas y evitar viciarse con los instrumentos propios. Varias maestras no lo aceptaron argumentando que para hacerlo necesitarían revisar no sólo el instrumento sino también los materiales y contenidos que los niños debían estudiar. Esto permite inferir que varias prefieren mantenerse en la rutina y analizar lo ya conocido. Algunas maestras argumentaron exceso de trabajo y falta de tiempo.
- Con respecto a **los cuestionarios** elaborados por las maestras para conocer a sus estudiantes se identificó que muchas de ellas tuvieron problemas en la elección de las preguntas ya que, al parecer, comenzaron a escribirlas sin tener claro el propósito que buscaban al incluirlas. Otro problema fue la redacción; las respuestas que obtuvieron fueron cortas y poco relevantes. Un problema más fue la falta de análisis; al parecer pocas fueron las que revisaron con ojos analíticos las encuestas.
- **Con frecuencia se escucharon interrupciones y evasión del trabajo**. Maestras como **PO3** continuamente salían del tema o hacían algún comentario que distraía y enganchaba a otras maestras; por lo general sobre casos particulares. Esta misma maestra preguntaba constantemente sobre lo que tenía que hacer y jugaba con lo que tenía a la mano. Sus respuestas fueron muy limitadas y cortas; es por eso que tenía tiempo extra para interrumpir y distraer a las demás.

- En la **segunda parte**, las maestras mostraron estar **más concentradas e interesadas en el tema**. Aunque en ocasiones se desviaban del tema y/o se daban conversaciones simultáneas; perdiéndose una sola conversación grupal; las maestras **comentaban sobre cuestiones que se relacionaban a lo discutido**; por ejemplo: su impacto en relación a sus experiencias como observadores.

Sesión 3 Bloque II (Primera parte):

- El investigador sometió a consideración del equipo el uso de la grabadora para registrar las sesiones. Nadie se opuso.
- Al comentarse sobre la forma en cómo se estaba llevando a cabo el *Programa*, ninguna de las maestras realizó algún comentario o cambio significativo. Aunque no se escuchó la opinión de todas las maestras, la mayoría mostró aceptación a las hojas de reflexión: PO6 (2:25): “[...] me gusta la hoja porque bueno; yo sí ya saben que hablo mucho y me gusta igual escuchar; pero el hecho de tenerlo escrito es algo que perdura ¿no? [...] Y ya cuando lo escribes y estás reflexionando ya como que es más significativo también para ti”.
- PO9 (4:18): “A mi si me gusta también. Si me cuesta mucho trabajo pensar en que escribir pero como que te pone a analizar que hiciste.... Nos pone a ... reflexionar”. PO3 fue la única que lo cuestionó argumentando que no sabía escribir.
- PO3 hizo comentarios que son evidencia de su inseguridad ante el uso que se le pueda dar a la información que exterioriza (“Tu que sabes escribir [refiriéndose a PO6], pero yo que no sé”, “a lo mejor en el momento que los vayas a leer [dirigiéndose al investigador] vas a decir ‘¿qué dijiste PO3?’”. “Ya conoce nuestra letra”. Además, al comienzo de la sesión expresó su malestar por el uso de la grabadora y ahora por el uso de los cuestionarios. PO3 es un claro ejemplo de las resistencias que se pueden encontrar en cualquier grupo de reflexión.
- El investigador mencionó algunos puntos clave como: (1) la existencia de niveles de reflexión e invita a rebasar un nivel descriptivo para tener un verdadero desarrollo personal y profesional. (2) No se requiere de una técnica específica para poder reflexionar. (3) Todo docente se enfrenta a condiciones que pueden afectar su desempeño por lo que a través de la reflexión estaría más alertas. (4) No hemos estado familiarizados con la idea de externar nuestros pensamientos, ideas, y sentimientos- nadie nos ha enseñado y motivado. Sobre este último punto, varias maestras externan posibles causas: no querer que los demás conozcan lo que escribo (PO10), flojera (PO3), “porque no se te da’ (PO1), por no tener el hábito (PO4), por no saber como hacerlo (PO9).

Sesión 3 Bloque II (Segunda parte):

- El moderador utilizó diversas técnicas y materiales para organizar su participación en el *Programa* de manera significativa y relevante. Dividió al grupo en equipos mediante un juego aritmético. Todo esto agradó a las maestras quienes participaron de manera activa.
- Aunque el material de una de las actividades no tenía mayor complejidad, la moderadora tuvo que repetir y ratificar las instrucciones ya que algunas maestras preguntaron sobre la forma de responderlo.

- Al dividir al equipo en pequeños grupos, el moderador les asignó, a cada uno, una serie de preguntas que debían discutir y responder. Con esto garantizó la discusión y participación de todos los miembros del grupo.
- En esta sesión se escucharon con mayor frecuencia a PO7, PO5, PO6 y PO10. PO4 participó de manera activa; en menor escala PO9. PO2 y PO8 se escucharon poco, aunque más que en otras sesiones. PO3 participó de manera limitada comparado con la sesión anterior. PO1 casi no se escuchó.
- No todas las maestras entregaron sus reflexiones sobre los instrumentos de evaluación como se había acordado.
- Durante la segunda parte, el moderador controló la sesión con decisión y determinismo. Al momento de leer el material, fue indicando quien y qué se leyera. En ocasiones pidió que leyera alguna maestra que se encontraba distraída o distrayendo a las demás y con esto no sólo logra la atención de ésta sino de todo el grupo.
- El moderador explicó el material de manera pausada, relacionando ejemplos viables, reales y significativos para las maestras. Se percibió que todas iban entendiendo el contenido del material (1:11:00 P II).

Sesión 4 Bloque II:

- El investigador recordó que el propósito del *Programa* no era sólo tener una discusión amena, sino que se debía hacer un esfuerzo por generar compromisos y acciones de mejora. Esto se concretizaría al responder la hoja de reflexión final (Instrumento 8).
- La primera parte de la sesión, en la que nadie fungió como moderador ni se presentó un esquema formal de trabajo - con propósitos y tiempos claros - hubo dispersión y poco disposición de trabajo por parte del grupo. Algunas maestras aprovecharon para platicar de asuntos particulares. El investigador no quiso tomar el control para evitar interferir con la investigación.
- Dos maestras, PO3 y PO1, presentaron problemas al responder el instrumento inicial (falta de comprensión sobre las preguntas- diferentes). PO7, PO6 y el investigador proporcionaron ayuda - indicio de disposición, interés por los demás y trabajo en equipo.
- El moderador se mostró titubeante sobre el cómo proceder. Le costó trabajo tomar el control del grupo; evadiéndolo la mayor parte del tiempo- otros tuvieron que tomar la iniciativa tanto para iniciar/ continuar con una actividad, responder dudas en los instrumentos que ella misma diseñó y distribuyó. Los primeros minutos de la sesión se caracterizaron por ser dispersos (58 min.).
- Al abordarse el tema de manera formal - mediante la distribución y lectura de material escrito - se percibió un grupo más involucrado y participativo. La distribución del tiempo y participación en la discusión se dio de manera natural.
- Al abordar las lecturas/teoría, la mayoría de las maestras la siguió y la vinculó con experiencias y situaciones vividas que compartían.
- A pesar de que en ocasiones se dividió la discusión central y se generaron conversaciones simultáneas, es interesante percibir que lo que se comentó era sobre el tema en discusión y no otro.

- Las voces que más se escuchan fueron: PO3 y PO7; después las de PO1, PO4, PO6 y PO5. La que se escuchó poco: fue PO8. La voz de PO2 prácticamente no se escuchó en la segunda parte de la sesión.

Sesión 5 Bloque II:

- Los tiempos que se asignaron a cada actividad fueron adecuados. Aunque se dieron variaciones con respecto a lo planeado, se cubrieron todos los objetivos respetando la hora de salida.
- El moderador (PO1) se hizo responsable de la parte de la sesión en la que se abordaría el tema que preparó; el resto fue dirigido por el investigador. En ocasiones el investigador preguntó al moderador sobre la secuencia de actividades – era ella quien debía tomar las decisiones (P1 1:06:00).
- Al iniciar la segunda parte de la sesión, alguien preguntó al investigador qué seguía; ella dijo que habría que esperar las indicaciones de la moderadora (con la intención de hacer evidente que otro estaba en control de la sesión). Desgraciadamente el moderador dudó y no se hizo cargo de rescatar las ideas principales de la reflexión inicial por lo que el investigador tuvo que intervenir solicitando los aspectos, favorables e inhibidores, que intervenían en el proceso enseñanza - aprendizaje.
- El procedimiento que se siguió durante la revisión del material ‘Organización y dirección de la clase’ fue: lectura por maestras (sub-temas), y explicación o solicitud de dudas o comentarios por el moderador. La discusión después de cada sub -tema fue limitada y poco profunda. Algunas maestras externaron ejemplos o vivencias relacionadas a lo discutido.
- El moderador fue flexible y tolerante; preguntó quien quería leer. Otras maestras (PO3) aprovecharon esto para organizar y controlar la participación.
- Varios comentarios y explicaciones por parte del moderador iban enlazados a lo tratado en la discusión inicial (reflexión inicial).
- Al final, al moderador se le percibió satisfecha, segura y complacida por lo logrado; esto se deduce por el tono de voz y comentarios a lo largo de su participación; especialmente los de animación y motivación que le hace a PO3 quien muestra resistencias similares a las que ella mostró cuando el *Programa* fue presentado (Ella fue una de las maestras que mostró mayores resistencias en cuanto a la participación activa y equitativa de los docente, sobre todo en relación a fungir como responsables de organizar el trabajo y dirigir la sesión).
- Algunas maestras (PO5 y PO9) se escucharon poco. PO2 prácticamente no se escuchó; cuando lo hizo, sus comentarios fueron escuetos y poco profundos.
- Es fácil que las maestras se desvíen del tema; basta con que se mencione una palabra o situación para que a alguna le surja una idea o comentario. Es fácil que otras lo sigan. Aunque muchas veces se conserva el tema, se pierde el objetivo central de la discusión. Usualmente es el investigador quien regresa al grupo a la discusión.
- Durante la discusión del tema, las participaciones fueron limitadas; la mayoría fue poco profunda.

INTERPRETACIONES

Categoría: II.- Organización de la sesión (tiempos, moderador, participaciones).

Durante la investigación se percibe una evolución en varios factores relacionados a la organización de las sesiones del *Programa*. Uno de ellos es el papel que desempeñó el **moderador**. Así, en las sesiones iniciales de planeación – denominadas ‘Sesión 1’ -, **algunas maestras manifestaron resistencias para organizar y moderar el trabajo a realizar debido a que se sentían en desventaja ante el resto de sus compañeras por contar con una moderada preparación académica y no tener estudios universitarios**, como otras. Ante esto, en los primeros acuerdos se determinó que todas las maestras indagarían sobre el tema y compartirían sus hallazgos en la sesión; siendo todas corresponsables del buen funcionamiento de la reunión. A pesar de esto, se nombró a un moderador por sesión cuyas funciones únicamente serían: cuidar el orden, las participaciones, las interacciones y los tiempos.

En la siguiente reunión – ‘Sesión 2’ -, ninguna de las maestras tomó la iniciativa por lo que fue el investigador quien prácticamente decidió cómo distribuir las actividades; además, elaboró los instrumentos de reflexión, eligió el apoyo teórico y solicitó la participación de los maestros en forma directa e indirecta.

Más adelante, en la tercera sesión, el moderador, por cuenta propia, asumió la responsabilidad de prácticamente todos los aspectos: selección de la teoría a discutir, diseño y organización de las actividades a realizar, organización de las interacciones y participaciones de y entre los docentes, y control de tiempo. Esto abrió una nueva forma de organización proveniente de un miembro del grupo, que no era el investigador.

Aunque se pensó e inclusive se mencionó que lo realizado por el moderador de la tercera reunión se había dado por su experiencia y sus habilidades y que no se repetiría

con los moderadores subsecuentes, esto no sucedió. Quienes le siguieron, continuaron tomando la responsabilidad de la parte de la sesión en la que se abordaría el tema central.

En todas las sesiones, excepto en una, los moderadores aceptaron sin objeción el tema y la responsabilidad de al menos una parte de la sesión. Así, a partir de la sesión tres, éstos seleccionaron el apoyo teórico a analizar, las actividades a desarrollar, el tipo de interacción a fomentar y los tiempos que se debían emplear.

Como se había dado con la reiteración del tema, en la primera sesión se evadió la responsabilidad del moderador tanto por una auto-descalificación por parte de algunas maestras, como por el miedo a lo desconocido, la falta de liderazgo y la costumbre a aceptar lo que otros deciden. Sin embargo, **gracias al Programa, las docentes lograron superar estas limitaciones y asumir su responsabilidad para fungir como moderadoras**. Así, al convivir en y con el *Programa*, las participantes fueron percibiendo lo que se esperaba de ellas para asumir este rol, y aunque unas mostraron más habilidades que otras, todas fueron dándose cuenta de que eran capaces de hacerlo.

Todo esto permite reconocer un **proceso de evolución y maduración dentro del mismo grupo** en el que las participantes - sobre todo las moderadoras – comienzan a participar de manera activa en la toma de decisiones, la adhesión y cohesión en la consecución de la tarea y en el logro de los objetivos; generándose así, un tipo de **organización democrática** (Urbano & Yuni, 2003) en la que se da colaboración entre sus miembros.

No obstante **todas las sesiones ofrecieron oportunidades de crecimiento a las participantes**, hubo algunas en las que **los docentes estuvieron más involucrados y participativos y en las que el tiempo y los recursos fueron mejor aprovechados**. Las **características** presentes que se identificaron en éstas, son:

- El uso, por parte del moderador, de técnicas, actividades y materiales cortos y variados.
- La delimitación clara de la forma de trabajar y de los resultados esperados.
- El involucramiento y la asignación de trabajo y responsabilidades a todos los participantes.
- El desempeño y reconocimiento del moderador como figura de autoridad.
- La organización y control de la sesión por parte del moderador.

Sin embargo, **no en todas las sesiones se percibió organización, planeación y control. En las que no lo hubo se presentó mayor dispersión y poca disposición de trabajo por parte del grupo.** Asimismo, ante el menor titubeo, flexibilidad o tolerancia por parte del moderador, algunas maestras aprovecharon para tomar el control y la dirección, o para alejarse del tema.

Aunque se había acordado que maestras y coordinador participarían en igualdad de condiciones, en las primeras sesiones fue difícil lograrlo. Esto debido a que a falta de una figura de autoridad definida (Urbano & Yuni, 2003), algunas maestras se dirigieron al coordinador en búsqueda de control y orden. Esto denota la **búsqueda de una figura de autoridad en el grupo.**

Otro factor que fue mejorando a lo largo del *Programa* fue **la delimitación y el logro de objetivos por sesión.** Así, mientras la primera reunión temática (Sesión 2) se caracterizó por la gran cantidad de temas y actividades a cubrir en poco tiempo, en las subsecuentes se alcanzaron los objetivos planteados en tiempo y forma.

Asimismo, como parte de la organización de las sesiones, se dio pie a provocar al menos tres **momentos definidos de reflexión** dentro de la reunión: (1) retroalimentación y reflexión grupal referente a las observaciones de clase realizadas, (2) reflexión inicial que buscaba activar los conocimientos, creencias, pensamientos y

necesidades que tenían los docentes en relación al tema a tratar, (3) reflexión final que tenía el propósito de generar compromisos y acciones de mejora en función de lo discutido. Estos momentos se convirtieron en experiencias de reflexión provocadas que se recuperaron y lograron en el *Programa*.

Todo esto nos lleva a señalar que **la puesta en marcha de todo trabajo en equipo es**, como dice Mahieu (2002, p. 78), "**objeto de una lenta maduración**, y su realización duradera debe considerarse dentro de una **perspectiva de evolución**. Querer instituir a toda costa un modelo (si es que existe) es la manera más segura de hacer abortar cualquier clase de iniciativa". Lo que se encuentra en esta experiencia es dar cuenta de este proceso.

5.2.1.2.3. Categoría III: Ambiente, interacción, interés y compromiso de los participantes. Apertura para compartir y reflexionar de manera colaborativa.

Descripción:

Sesión 2 – Bloque III (Primera Parte):

- **AMBIENTE (Fin de sesiones iniciales- agosto 18)** Se perdió mucho tiempo en cuestiones de **socialización**- En ocasiones las maestras fueron poco conscientes y respetuosas al no escuchar lo que el otro quería decir. El investigador tuvo que tomar el control en varias ocasiones. Sin embargo, en algunas otras dejó fluir la situación para que fuera el mismo grupo que pidiera la palabra. No sucedió. Además, sonaron varias veces los celulares, lo cual fue un tanto incómodo e impropio. A pesar de esto, el ambiente fue cordial. No se presentaron agresiones; todas mostraron estar relajadas y contentas. Cabe señalar que **al momento que las maestras compartían su experiencia de ‘cómo llegaron a ser maestras’, todas parecieron interesadas demostrándolo con su silencio mientras exponían.**
- **AMBIENTE:** El ambiente fue **cordial y de respeto**. En ocasiones se escucharon **risas** y voces con un tono de **emoción y entusiasmo**. Se percibe disposición de las maestras para **trabajar en equipo y ayudarse mutuamente**. (Para un verdadero trabajo reflexivo otras características también deben estar presentes - apertura, deseo de superación).

- **INTERACCIÓN**: Algunos miembros del grupo participaron con mayor frecuencia (PO3, PO9, PO6, PO7, PO10); otros manifestaron sus puntos de vista aunque en menor escala (PO5 y PO1). PO4 tuvo una participación limitada (enferma); aunque no al grado de PO2 quien se limitó a contestar a preguntas directas. Todas las maestras tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones. Ninguna se rehusó a hacerlo; sin embargo las participaciones al discutir sobre las encuestas fueron muy pobres; se profundizó poco. La discusión sobre la observación de clase fue más fluida; las maestras participaron con mayor disposición y libertad.
- **INTERÉS Y COMPROMISO**: Las maestras indudablemente mostraron **interés por el Programa y los temas** que se abordaron. Esto se infiere al ver que la mayoría participó de manera constante y voluntaria. Sin embargo existieron situaciones que merecen ser resaltadas como **falta de interés y compromiso** para un futuro análisis. Estas fueron: (1) en relación a la elaboración de sus **cuestionarios** (algunas fotocopiaron el de la compañera o aplicaron el mismo para alumnos de edades e intereses diferentes), (2) **falta de lectura del material indicado y (3) falta de estudio y análisis del formato que sería utilizado durante las observaciones de clase**. Habría que analizar si estos factores se relacionan a una falta de interés y compromiso o a la carencia de hábitos de estudio y lectura; así como la falta de creatividad y decisión para elaborar instrumentos de análisis.
- **APERTURA**: Para la sesión 2 se acordó que cada maestra elaboraría de manera libre un **cuestionario** para conocer a sus estudiantes; además de aplicarlo. Durante la sesión se pudo identificar que algunas maestras mostraron más apertura para compartir su experiencia y análisis (PO3, PO6); algunas inclusive comentaron sobre sus errores y limitaciones (PO6). Otras maestras mostraron poco interés por indagar sobre sus estudiantes, por analizar la información obtenida, o por compartir sus hallazgos (PO4, PO2, PO1). PO5 mostró apertura para compartir sus hallazgos y observaciones pero no para indagar y analizar la información. La experiencia de conocer a sus alumnos a través de un cuestionario fue muy enriquecedora para maestras como PO3 quien utilizó la información que recabó para hacer sus clases más significativas: Como ella comentó su interés primordial era captar su 'interés en clase y el hacerlos sentir importantes'.

Sesión 2 – Bloque III (Segunda Parte):

- **APERTURA**: Durante la segunda parte de la sesión se dieron situaciones que hacen evidente la apertura por parte de algunos maestros tanto para compartir sus experiencias, como sus sentimientos positivos y negativos (**Discusión/observación de clase** PO9, PO1, PO3). Durante la discusión, algunas maestras mostraron apertura a nuevas ideas, sugerencias y propuestas para mejorar sus limitaciones y puntos de mejora. Así, **PO9** compartió sus sentimientos (**presión y nerviosismo**) al ser observado; también reconoció sus limitaciones por su falta de experiencia y vio la observación de clase como una experiencia de aprendizaje. **PO7** ofreció un argumento que refleja conciencia de posibles debilidades y errores como maestro por su parte (**viciarte en tu misma rutina**), así como apertura para recibir comentarios y retroalimentación por parte de otros (ofreció intercambiar, analizar y retroalimentar instrumentos de evaluación elaborados por otros y con otros). Otras

maestras (PO1, PO10) comentaron que debía existir apertura para reconocer que aunque el maestro se esfuerce por buscar una clase perfecta, existen infinidad de **factores que la pueden alterar**. Por esto, el maestro debe estar alerta y en constante proceso de observación, reflexión y análisis para solucionar posibles dificultades en la sesión. El proceso puede ser antes, durante, y después de la sesión.

- Para entrar en una dinámica reflexiva, en dónde se comparten experiencias mutuas y se ofrece retroalimentación sobre el trabajo de y a otros, debe existir apertura y disposición para reconocer, identificar y analizar el desempeño propio. Ya que de no hacerlo se puede entrar en **situaciones de conflicto o problemas personales**, como sucedió. Los comentarios de una maestra (PO7) sobre la clase que observó de otra (PO4), aunque emitidos en forma empática y cordial, causaron un permanente resentimiento en la última.

Sesión 3 - Bloque III:

- Se percibe cordialidad y respeto en la primera parte de la sesión. Las maestras externaron de manera voluntaria sus experiencias en relación a la observación de clase. PO3 es el único elemento que en ocasiones suena agresivo y retador. Prácticamente se escucharon las voces de todas las maestras.
- Las maestras mostraron apertura tanto para compartir sus experiencias como para pedir sugerencias y escuchar a otros. Inclusive PO3, quien había mostrado poca apertura, exteriorizó situaciones de frustración -PO3 acepta que los comentarios y la apatía de una de sus alumnos ('Inglés guácala') la han afectado ('la desmoralizó mucho').
- PO5 mostró una reacción de defensa cuando PO8 resaltó problemas de conducta cuando la observó. PO5 aclaró las acciones tolerables en sus alumnos y resaltó algunas situaciones que pueden alterar el orden en el salón (horario de clase, actividades fuera de la rutina, etc.). Estos comentarios denotan reflexión y un estado de conciencia sobre los factores que pueden alterar su clase.
- La mayoría de las maestras mostró una actitud de humildad y apertura cuando reconocieron algunos errores que cometían al elaborar instrumentos de evaluación y para aceptar que otros los revisaran y corrigieran. Esta actitud es indispensable para el trabajo reflexivo.

Sesión 4 - Bloque III:

- Se reconoció la oportunidad que cada docente tenía para expresar sus ideas e inconformidades; así como para participar en la toma de decisiones. En palabras de PO6 (7:40 P1): "Esa es la ventaja que tenemos. Aquí todo se discute y se habla y cuando a uno no le parece, se habla ¿no?". Las decisiones se toman en conjunto por lo que no entiendo porque no todos los maestros cumplen con lo acordado" (PO6). – El tener una participación activa en la toma de decisiones y la expresión de ideas es una característica importante que puede estar relacionada con el compromiso y responsabilidad que asumen los docentes.
- PO3 constantemente se salía del tema; en ocasiones hizo juicios severos al trabajo y desempeño de los demás (Aprox. Min. 39 P1).

- Casi todas las maestras mostraron apertura para compartir sus experiencias. Algunas externaron sentimientos (PO6) y experiencias negativas- errores (PO7- P I 1:25:00 Aprox.).
- Prácticamente todas las maestras enseñan más que por necesidad, por gusto y/o vocación. No conciben realizar un trabajo que no disfruten. Esto es, al discutir sobre el impacto y significado que tiene la conducta del maestro para la motivación de los alumnos, surge el comentario de que existen maestros que desempeñan sus funciones, no por vocación, aptitud o gusto sino por cuestiones de salario, de destino, o porque eran las únicas opciones que tenían. A esto prácticamente todas las maestras ofrecieron comentarios que reflejan estar enseñando inglés, más que por necesidad, por una verdadera vocación. Externaron que disfrutaban lo que hacen (P II 21:00 Aprox.).
- Los miembros del equipo tienen un sentido de integración que es palpado tanto al interior del grupo, como al exterior (proyección a otros). Esto es un factor determinante para el buen desempeño y progreso del *Programa*. En palabras de ellas mismas: PO10: “[...] Hay grupos que están formados pero que no tienen ese sentimiento de...”. PO6: “Integración”. PO10: “Eso es lo que hace especial a este grupo ¿no? que somos un ‘nosotros’...”. [...] PO6: “Y somos todas...Es el Departamento de Inglés” [...] PO4: “Estamos todas involucradas en el problema de todas... Yo siento...Yo sé el problema de ella y, luego platicamos...”. PO6: “O sea, ¡hay integración!” PO3: “Y eso se ve fuera. Yo me acuerdo mucho el esposo de Gina que dijo ... una navidad que fue aquí ¿recuerdan? Que dijo ‘es que LAS DE INGLÉS, se ve un grupo’ [...]”. PO7: [...] Uno de los papás decía ‘se nota mucho porque LAS DE INGLÉS’ ... me dice: ¿trabajan juntas, verdad? ¿estudian juntas y hacen cosas...? Y yo le dije ¿Y cómo sabe? ‘Pues es que los niños saben y nos platican y es que LAS DE INGLÉS [...]’.
- Las maestras muestran interés por aprender y mejorar. Un comentario de una de ellas (PO6) refleja sus creencias de que el aprender nunca termina y que el aprender más permite enseñar más: (P II 29:50) PO6: Y yo no sé por qué surgió el comentario [con alumnos] de que veníamos a estudiar y ... ¿para qué estudias? Pues para aprender más, para enseñarles más porque... nunca terminas de aprender siempre hay que seguir y seguir y seguir... Y esto...” Varias: “¡Los motiva!”. Se escuchó emoción y seguridad en la voz de la maestra. Junto con ella se escucharon otras voces que denotan el mismo sentimiento.
- Una maestra (PO7) hizo un comentario que evidencia el estar consciente de los logros y beneficios que traen las observaciones de clase: (PO7- P II 30:04) “nos observamos para trabajar mejor y para aprender cosas”. Esto resulta fundamental en un trabajo reflexivo.
- Las maestras hicieron comentarios (P II 31:00 Aprox.) sobre acciones, actitudes, experiencias y opiniones de los alumnos en relación a características que las definen: desde la forma de vestir, el manejo de clase y la apertura para demostrar sentimientos de cariño a los niños. En la voz se percibe un orgullo por pertenecer al grupo de INGLÉS.

- A pesar de manejar diariamente una gran cantidad de alumnos, por lo general, el maestro de inglés se interesa por cada uno de ellos; conoce su nombre, sus logros y sus fallas. Es más perceptivo que algunos titulares (Comentario de PO6 (P II 34:42).
- Muchos de los comentarios de las maestras mostraron identidad, empatía, orgullo y pertenencia al equipo de inglés.
- Toda la sesión se desarrolló en armonía, cooperación y cordialidad. Únicamente PO3 hizo un comentario agresivo en contra de PO9 (58:10 P II).
- PO7 comentó que muchas veces la clase no era perfecta y se recurría al grito (Comentario que denota apertura porque usualmente no se resaltan los errores o aspectos negativos).

Sesión 5 - Bloque III:

- El **ambiente** siempre fue cordial, empático y de respeto. No se dieron confrontaciones ni malos entendidos.
- PO3 hizo algunos comentarios que denotan interés por identificar las debilidades de sus compañeros, en lugar de identificar y usar sus fortalezas para crecimiento personal. (P1 20:30) PO3: A mi por ejemplo me gustaría ver a PO7... (...) Porque yo lo veo así ¿no? ustedes tres tienen la carrera y sí... como que te imponen. Pero luego ves la realidad de los escuincles, de todo ...”
- Durante la retroalimentación de la observación de clase, algunas maestras resaltaron las cualidades observadas en sus compañeras; lo cual fue motivante y estimulante para las docentes observadas.
- Prácticamente todas las maestras interactuaron (unas más que otras). Se escuchó una discusión más organizada; no se dan varias conversaciones paralelas. Esto no sucedía en las primeras sesiones del *Programa*.
- PO3 continuamente interrumpía la discusión y aprovechaba cualquier situación para cambiar el tema que se estaba tratando. En muchas ocasiones varias maestras le siguieron la conversación. Además, aunque no le correspondía, buscó organizar la participación de sus compañeras durante la sesión (5:20).
- Durante la retroalimentación sobre las observaciones de clase, el investigador tuvo que insistir en el propósito de la dinámica debido a que varias maestras salían constantemente del tema o manifestaban únicamente los puntos negativos. Más tarde una maestra (PO8) regresó a la discusión resaltando los puntos positivos de su experiencia. El que ella lo hiciera fue favorable para la dinámica del grupo.
- En las participaciones se abordaron problemas o situaciones que muchas compartían. En ellas se percibió empatía del grupo.
- Las maestras no estaban acostumbradas a leer ni a trabajar de manera autónoma. Muchas de ellas se sintieron inseguras y tensas (P1 2:10) debido a que no realizaron una lectura y análisis profundo a los materiales que se debían utilizar en la observación de clase. Tampoco preguntaron sus dudas. Algunas maestras comentaron haber necesitado más explicación ‘verbal’, ‘grupala’. Esta situación pudo evidenciar una dependencia en otros para obtener información y asesoría que pudiera convertirse en falta de responsabilidad por su propio trabajo, falta de interés,

poca capacidad de reflexión y análisis, poca capacidad para realizar un trabajo autónomo- esto no necesariamente es consciente.

- Durante la sesión la mayoría de las maestras mostró apertura ya que compartieron experiencias positivas y negativas, ideas, creencias, soluciones y hasta situaciones personales (PO6) conforme se iban abordando los temas. Sin embargo, ninguna denota, de manera evidente, reflexión crítica.

INTERPRETACIONES

**Categoría: III. Ambiente, Interacción, Interés y compromiso de los participantes.
Apertura para compartir y reflexionar de manera colaborativa.**

AMBIENTE

Durante todo el *Programa* se percibió un **ambiente de cordialidad y respeto**, en el que prácticamente no se presentaron agresiones ni malos entendidos entre las docentes; además, en ocasiones se escucharon risas y voces con un tono de emoción y entusiasmo.

En el análisis se distinguió que **conforme las sesiones iban avanzando no sólo el grupo se fue consolidando sino que además, se fueron administrando las tareas y definiendo los roles y las normas de comportamiento esperadas dentro de un marco elaborado, definido y negociado de manera colectiva** (Urbano & Yuni, 2003). Un ejemplo de ello es que en las primeras sesiones de introducción y planeación estuvieron presentes ciertas características que fueron desapareciendo; entre ellas están: la preferencia por socializar frente al trabajar, el no guardar silencio para escuchar las intervenciones de otros, el uso de celulares.

Cabe señalar que las maestras mostraron respeto y gran interés por escuchar y aprender en el momento en el que compartieron sus experiencias personales de 'cómo llegaron a ser maestras' y sobre lo que vivieron en relación a las observaciones de

clase. Esto nos lleva a señalar que **cuanto más personal es el tema, más respeto e interés se percibe por parte de la audiencia.**

Uno de los factores que pudo influir favorablemente en el ambiente de trabajo fue el **sentido de identidad y pertenencia del grupo.** Esto es, en repetidas ocasiones las docentes hicieron comentarios que mostraron no sólo acciones, actitudes, y experiencias en común, sino además hicieron evidente la empatía, el orgullo y el sentido de pertenencia al equipo de inglés.

Del mismo modo, los miembros del equipo manifestaron poseer un **sentido de integración** que era palpado y **reconocido tanto al interior del grupo, como proyectado al exterior.** Así, el pensar y trabajar en función de un 'nosotros' contribuyó a crear un ambiente propicio para el buen desempeño y logro de objetivos comunes.

Además de las **actitudes positivas** que mostraron las maestras a lo largo del *Programa*, en varias sesiones se percibió **solidaridad y empatía** de los mismos docentes hacia sus compañeras que resultó estimulante para la consecución del trabajo. Un ejemplo de ello fue cuando, al reportar sus experiencias como observadores en una de las sesiones, algunas maestras resaltaron las cualidades observadas en sus compañeras. Además de esto, la mayoría de las participantes hacía evidente su disposición por ayudar a las demás.

Al analizar el conjunto de sesiones, se puede inferir que uno de los principales vínculos de afinidad entre la mayoría de las maestras es su gran **interés por cuestiones prácticas** que pudieran tener una aplicación inmediata dentro de sus aulas. Así, su concentración se centraba cuando se ofrecían técnicas, dinámicas, soluciones experimentadas o experiencias exitosas. Esto contribuyó a lograr un ambiente de comunicación e interacción favorable ente las participantes.

Todos estos sentimientos, actitudes y vínculos de afinidad – identidad, pertenencia,

integración, solidaridad, empatía, intereses comunes – no sólo son considerados por algunos autores como elementos clave de un grupo (Farrell, 2007) (Urbano & Yuni, 2003) (Mahieu, 2002), sino que además contribuyen a propiciar el ambiente óptimo para un verdadero trabajo colaborativo.

INTERACCIÓN:

Todas las maestras tuvieron una participación activa a lo largo del *Programa*. Algunas participaron de manera constante con mayor frecuencia (PO3, PO6, PO7, PO10); otras manifestaron sus puntos de vista aunque en menor escala (PO4, PO5, PO9); mientras que otras lo hicieron de forma limitada (PO2, PO8, PO1).

En las primeras sesiones no resultaba extraño que al momento de la discusión grupal, se escucharan varias conversaciones de manera simultánea; sin embargo conforme evolucionó el *Programa* se presentó una discusión más organizada en la que prácticamente todas las maestras interactuaban.

La interacción fue fluida en todas las sesiones. Las maestras no manifestaron mayor dificultad para participar entre ellas mismas.

INTERÉS Y COMPROMISO:

La participación constante y voluntaria que mostraron las maestras denota interés por el *Programa*, por los temas abordados en las distintas sesiones y por su deseo de aprender y mejorar su trabajo docente. En las discusiones grupales se externaron problemas y situaciones que muchas compartían por lo que lo tratado resultó relevante y significativo para todas las participantes.

A pesar de esto, en algunas ocasiones se presentaron situaciones que pudiesen evidenciar una falta de compromiso para cumplir con las responsabilidades asumidas

en el *Programa*. Este comentario surge por el incumplimiento de algunas docentes con el trabajo asignado, como fue la falta de indagación sobre el tema a discutir, la revisión y análisis de instrumentos de observación antes de ser aplicados y el no entregar los análisis y/o reflexiones que en ocasiones se acordó realizar fuera de la sesión, entre otras cosas.

Aunque **estos factores comúnmente podrían estar relacionados a una falta de interés y compromiso**, habría que considerar que **podieron ser producto de una carencia de hábitos de lectura, análisis, indagación y reflexión** a consecuencia de la **poca experiencia** que las maestras tenían en **espacios académicos y grupos de reflexión**. Además, al ser ésta una experiencia nueva para la mayoría de las participantes, pudieron haberse presentado algunos **obstáculos para el trabajo en equipo** (Mahieu, 2002), como son: la dificultad para cambiar de prácticas, el miedo a salir de la rutina, al juicio de los demás, a no estar a la altura, y a evidenciar sus limitaciones y puntos vulnerables, entre otros.

APERTURA:

Una de las actitudes principales con las que debe contar un docente reflexivo es la apertura (Dewey J. , 1933). Esto, sobre todo si el docente se percibe como un ser inacabado que ve la 'competencia profesional' no como un objetivo logrado con la adquisición de un indicador formal sino como una búsqueda permanente por alcanzar una meta que se encuentra en constante movimiento (Wallace, 2002); lo que requiere constante evolución, actualización y cambio. Para lograrlo **debe mostrar apertura no sólo para ser observante de lo que sucede a su alrededor sino también a observarse, reconocerse y reflexionar sobre él mismo y su actuar**.

Durante la serie de sesiones se pudo identificar que **todas las maestras mostraron cierto grado de apertura**; aunque algunas más que otras. Esto se percibió no sólo al **externar su sentir y pensar mediante el compartir experiencias, ideas, creencias,**

soluciones y hasta situaciones personales, sino además estuvieron abiertas a **escuchar y considerar otros puntos de vista, y a probar nuevas ideas, sugerencias y propuestas para mejorar su desempeño docente.**

Algunas maestras inclusive **compartieron puntos vulnerables como son el reconocimiento de errores, limitaciones personales y situaciones de frustración.** Asimismo, aunque todas participaron en experiencias reflexivas - como fueron las observaciones de clase entre pares -, sólo algunas mostraron mayor apertura para **recibir retroalimentación y sugerencias** sobre su actuar.

Cabe señalar que **la falta de apertura** por parte de los docentes participantes en una experiencia reflexiva colaborativa como esta, **puede ocasionar conflictos y/o malos entendidos entre ellos.** Esto, debido a prejuicios y a la falta de disposición de algunos para admitir la posibilidad de errar y para considerar comentarios y sugerencias de otros sobre lo que sucede en su aula, principalmente.

Este tipo de situaciones también podrían estar relacionadas a una **falta de comunicación efectiva** sobre todo si la consideramos como una operación de interpretaciones y re-interpretaciones de significados condicionada por sentimientos, emociones, intereses, juicios y mecanismos de defensa, entre otros, por parte del emisor y del receptor (López Caballero, 2002) (Urbano & Yuni, 2003).

Para lograr una cultura de trabajo reflexivo colaborativo, es indispensable que exista apertura no sólo en los docentes sino también por parte de la institución ya que es ésta quien debe propiciar los espacios y condiciones para lograrlo (Czarny, 2003) (Mahieu, 2002) (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006). En el caso que aquí se expone, **la institución hace evidente su apertura al facilitar oportunidades de análisis, reflexión y expresión de ideas a través de programas como el que se analiza en la presente investigación.**

5.2.1.2.4. Categoría IV: Conocimientos y experiencias en relación al tema.

Descripción:

Sesión 2 – Bloque IV:

- Las maestras tuvieron la oportunidad de reflexionar y externar sus conocimientos, creencias y valores sobre varios temas a lo largo de la sesión. Entre ellos están ‘las limitaciones de algunos estudiantes y la forma en como los manejan en clase (timidez, poca participación)’, ‘las ventajas de conocer a sus estudiantes (cuestionarios a alumnos) y su relación con la autoestima, la confianza y la motivación’, ‘el reto por reconocer, respetar y manejar las diferencias y limitaciones de alumnos’.
- Comentarios de PO6 evidencian que la maestra **utiliza la indagación y la reflexión para tomar decisiones razonadas** y fundamentadas dentro del salón de clase (“Pero tienes que buscar qué hace que participen ¿no? [...] Porque si veo que no participan, no por tímidos sino por miedo a que no saben, les pregunto algo sencillito ¿no? entonces contestan bien y... toman confianza” (18:00).

Sesión 3 - Bloque IV:

- Las maestras discutieron algunos temas: (a) corrección de errores en la producción oral (PO8, PO3, PO6, PO5). (b) Tipos de evaluación utilizados en el colegio. (c) propósitos de evaluar. Esta discusión dio pie a que varias maestras expresaran sus creencias; entre ellas están: PO7 dice que la función de la primaria es “la formación de hábitos y la homogenización de una masita” (2ª Parte 29:15) – aprender a cumplir con lineamientos y respetar la autoridad; PO6 se manifiesta a favor de una educación en la que el alumno debe salir adelante controlando lo que se le presente (nervios en el examen, por ejemplo), entre otros.
- La mayoría de las maestras está consciente de que hay diferencias en los alumnos; algunas de ellas que los imposibilitan a plasmar sus conocimientos en un instrumento de evaluación; sin embargo están de acuerdo en que los alumnos deben de ser educados para cumplir con los mismos estándares y consideran poco el evaluar de una manera personalizada tanto por el tiempo limitado de clase como por creencias propias. Inclusive maestras que han vivido situaciones complicadas de aprendizaje con sus hijos (PO4, PO6, PO7) están de acuerdo.
- Los maestros identificaron como problema la apatía y desinterés en padres de familia y alumnos; situación que afecta el desempeño escolar de los estudiantes.
- Las maestras expresaron sus creencias sobre distintos temas: (a) Evaluación informal (Los estímulos/puntos extras muchas veces condicionan el trabajo, y con ello el aprendizaje. Debe buscarse retroalimentar a los estudiantes. Los juegos y tareas son utilizados como medios para identificar avances y deficiencias. Problemas de tiempo); (b) evaluación formal – los resultados no son siempre

satisfactorios. Posibles causas: falta de estudio, falta de interés si la evaluación no tiene valor (examen diagnóstico), instrumentos mal elaborados. (c) Características de las herramientas formales (confiabilidad, desempeño, diseño, duración, corrección de exámenes, tipos de ejercicios, validez).

- La discusión sobre todos estos temas fue de gran beneficio no sólo porque todas las maestras pudieron compartir sus creencias, conocimientos y experiencias sino también porque se buscó realizar acciones que llevarían a mejorar tanto los instrumentos de evaluación que hasta ese momento se elaboraban, como los procesos de evaluación. Así, se tomaron varias decisiones sobre cuestiones prácticas y tangibles. Entre ellas se acordó que el instrumento sería revisado por el coordinador y los maestros de grado que lo aplicarían; además se elaboraría un checklist para no descuidar algunos puntos. La persona que elabore el instrumento deberá entregar la tabla de especificaciones con el criterio de evaluación.

Sesión 4 - Bloque IV:

- En todo momento, durante la sesión, las maestras exteriorizaron sus conocimientos, creencias, experiencias y valores en relación a la motivación. Llama la atención que, en la mayoría de los casos, las creencias externadas por cada maestra fueron congruentes a su actuar dentro del aula. - PO1 (exigente), PO7 (da importancia a cumplir con todo; lo que quieres y lo que tienes que hacer- la motivación es el resultado mismo. En palabras de ella misma: (1ª. Parte 1:01:35) “son las ganas pero también la necesidad de hacer algo porque hay cosas que no tienes opción. Entonces hay cosas que tienes ganas y escoges hacerlas; hay cosas que tienes que hacer y eso también es una motivación. Por muchas cosas, de niño tienes que cumplir con las materias de la escuela, de adulto tienes que trabajar ... tienes que.... Pero yo también creo que la motivación se mantiene en su ciclo si recibes una recom...; si ves un resultado. [...]”. PO3 busca una clase amena en la que no se evidencien los errores de los alumnos, PO6 busca motivar a sus alumnos para que aprendan una segunda lengua, con la confianza con la que aprendieron la primera.
- PO6 menciona que para poder motivar a los alumnos es necesario conocerlos ya que de esa manera sabes qué les gusta, cómo les gusta y “por dónde” (Aprox. Min. 1:05:00 P1) – (En la primera sesión se trató el tema de la importancia de conocer a los estudiantes - Este comentario denota la apertura de la maestra por adaptar su enseñanza de acuerdo a lo que necesitan sus alumnos).
- Se discutió y debatió sobre la efectividad de prácticas realizadas por maestras para motivar a los alumnos - dar premios, firmas, dulces, hacer comentarios, sonreír. Además, varias maestras compartieron técnicas y acciones que utilizan de manera efectiva para motivar a sus estudiantes (PO10 – creación de compromisos, PO2 – mensajes motivacionales en notas o exámenes; PO3 - dar ejemplos reales y significativos en los que se mencionan nombres de alumnos; PO7 – agacharse, sentarse en el piso con ellos).
- P II (21:00 Aprox.) Las maestras hicieron comentarios que permiten generalizar su gusto por el trabajo docente que desempeñan y la vocación que tienen. No conciben hacer algo que no disfrutan.

Sesión 5 - Bloque IV:

- Las maestras tienden a compartir experiencias, opiniones y creencias. En ocasiones generalizan y etiquetan a alumnos, maestros, grupos e inclusive generaciones (“el grupo más flojo es ...”). También comparten creencias comunes (P1 12:00) y situaciones por resolver (construcción de credibilidad) en las que se proponen trabajar (P2 1:06:00).
- PO9 comenta sus vivencias personales en relación a la dificultad para organizar y trabajar en equipo (P1 43:52), Ella prefería trabajar sola porque “siempre era lo mismo: todos se la pasaban platicando y sólo trabajaba el mismo de siempre”. Otras compartieron su opinión. Esto es importante debido a que las vivencias del docente tienen una gran influencia en su práctica.
- Las maestras exteriorizaron algunos conocimientos y creencias sobre el trabajo en equipo (experiencias negativas que pueden provocar resistencias); factores que favorecen e inhiben una clase, manejo de la disciplina, prevención de las conductas no deseadas, padres de familia, entre otros. El externarlos contribuye a hacer conscientes los significados de las prácticas que realiza el docente.
- La lluvia de ideas sobre los factores que favorecen y/o inhiben el proceso enseñanza - aprendizaje en la clase fue basta. Prácticamente todas las maestras aportaron ideas. Esto hace inferir que tienen claro cuáles son los aspectos favorables.
- Las maestras comentan lo mucho que les gusta el libro (programa) que utilizan, ya que ofrece actividades variadas considerando todo tipo de alumnos; además, está actualizado, ofrece ejemplos y temas significativos para los alumnos ya que consideran sus conocimientos previos. Esto evidencia un estado de agrado consciente sobre los materiales que se encuentran usando, lo cual tiene un efecto directo en la práctica educativa del docente – aprendizaje significativo/significación positiva.
- En ocasiones los comentarios de las maestras dejan ver su lado de la situación (docente), sin considerar otros agentes (padres, otros maestros, alumnos, etc.). Así, después de algunas quejas de falta de apoyo de los padres (P2 48:00), PO5 pide se sitúen en la realidad y plantea un posible escenario, visto desde el lado de los padres. Oportunidades como éstas permiten cuestionar las propias creencias y supuestos desde otro ángulo no siempre considerado.
- Al discutir surgen oportunidades en las que los maestros corroboran o dejan ver sus creencias. Así, después de que PO4 plantea una situación en la que un padre no estaba de acuerdo con el nivel de exigencia a su hijo en cuanto a letra y presentación de los trabajos, PO6 ofrece la respuesta que hubiera dado al padre y que evidencia, en parte, sus creencias sobre ser maestro: (1:03:44) “Por eso no es maestro, porque un ejemplo como el SUYO, habría peores. Y estoy orgullosa de mi trabajo porque exijo y espero un mejor futuro”.

INTERPRETACIONES

Categoría: IV.- Conocimientos y experiencias en relación al tema.

El *Programa* ofreció a las maestras oportunidades para reflexionar, externar, discutir y compartir, además de sus conocimientos, sus experiencias y creencias sobre varios aspectos de su enseñanza. Así, se abordó desde lo que para ellas significaba la función de la educación básica, como lo que representaban sus estudiantes, los padres de familia, la evaluación, etc.

Dentro de la experiencia de investigación se identificó que muchas de **las creencias expresadas por las maestras eran congruentes a su actuar dentro el aula**. Así, quien ve la función de la primaria como “una formación de hábitos y la homogenización de una masita” (PO7 S. III 2ª. Parte 29:15), se caracteriza por dar importancia al cumplimiento de todos sus deberes, lo que se quiere y debe hacer. Como ella lo expresa “Hay cosas que tienes ganas y escoges hacerlas; hay cosas que tienes que hacer [...]. De niño tienes que cumplir con las materias de la escuela, de adulto tienes que trabajar [...]” (PO7 S. IV 1ª. Parte 1:01:35). Esto confirma lo expresado por Richards & Lockhart (1999) al decir que es **la reflexión del educador sobre lo que cree y sabe lo que guía sus acciones en salón de clase**.

Asimismo, se identificó que muchas de las **creencias que influenciaban sus prácticas** provenían de las **experiencias exitosas** que tenían en el aula, de **factores personales** – como eran sus preferencias y resistencias hacia algún método o actividad en especial – y de sus propias **experiencias como estudiantes** (Richards & Lockhart, 1999). Un ejemplo de esto fue la resistencia que mostraron algunas maestras para integrar el trabajo en equipo en sus salones argumentando lo poco efectivo que había resultado en su propio aprendizaje.

Existen varias **coincidencias entre las participantes** del grupo; una de ellas es su vocación por la enseñanza y el gusto por el trabajo que realizan. Además manifestaron su agrado por el programa de inglés que llevan a cabo en la institución. **El que existan estos elementos comunes**, que además resultan atractivos y motivantes para ellas, **no sólo permite que las maestras se identifiquen e integren entre sí sino que crean un grado de cohesión grupal propicio para la consecución de proyectos comunes** (Urbano & Yuni, 2003).

5.2.1.2.5. Categoría V: Fundamento teórico.

Descripción:

Sesión 2 – Bloque V:

- Las maestras mostraron **poco interés y resistencia para leer y discutir la teoría presentada**. Las maestras encargadas de hacer la lectura no hicieron pausa ni para hacer ni permitir hacer algún comentario. Esto pudo ser debido a que se acercaba la hora en la que estaba programada concluir la sesión.
- Sin embargo, **aunque no se discutió sobre la teoría en sí, después de la lectura, las maestras manifestaron sus creencias en relación a las características de los estudiantes (lectura) y su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera**; (PO6 hizo referencia a las cualidades de los materiales en uso en cuanto a la consideración que éstos hacen al ofrecer diferentes oportunidades de aprendizaje para los alumnos con distintas características; PO7 hizo una reflexión diciendo que muchas veces es más fácil ignorar las diferencias y tomar a todos como una masa. PO1 y PO4 hicieron referencia a que aunque hay que reconocer y respetar las diferencias, muchas veces se tienen que hacer cosas que no nos gustan).
- **Comentario Sesión 2- 2ª parte**: Se inició el tema/lectura con una limitante de tiempo lo cual ocasionó cierta presión entre las maestras. **Al ir leyendo, las maestras fueron relacionando lo leído con su práctica. Los temas que causaban confusión fueron abordados con mayor profundidad (elaboración de objetivos); en la discusión intervinieron y aportaron soluciones y conocimientos varias maestras**. Cuando se estaba por comenzar la lectura sobre los elementos clave en la planeación, una maestra sugirió dejar a un lado la teoría y dedicar el tiempo sobrante a compartir ‘tips’. En palabras de PO1: (Pág. 29. Aprox. min. 1:23:50): “Es que no vamos a acabar! Yo creo que todas sabemos cual es el contenido de la planeación; si a caso lo que queríamos era darnos tips de cómo

planear y cómo hacerlo más ágil. Porque aquí vienen un montón de cosas... y yo también tengo un libro, y ella también tiene un libro... donde viene cual es lo óptimo para hacer una planeación pero yo creo que será más productivo que nos demos tips [...] **“Volvemos a lo mismo... la teoría ya nos la sabemos”**. En los próximos minutos se tocaron diversos temas que aunque estaban relacionados al tema de la planeación no concluyeron en un compromiso, acuerdo, o reflexión grupal. Cabe señalar que a las maestras parecen interesarles cuestiones más prácticas que reflexionar sobre algún aspecto teórico.

Sesión 3 - Bloque V:

- El moderador distribuyó material impreso (3 cuartillas-sin bibliografía). Incluía definiciones y descripciones breves y claras. No exigía mucho esfuerzo para el lector. Fue bien aceptado por el grupo – reafirmó y consolidó lo que se hacía empíricamente. En voz de PO6: (1:44:30 P II) “Pero ya ven que sí estamos en lo correcto”.

Sesión 4 - Bloque V:

- Primera parte - El material seleccionado por el moderador fue corto y muy sencillo. Constaba de dos cuartillas escritas por ambas caras. La primera tenía el título de ¿Qué es la motivación? La segunda tenía como encabezado: ‘Autoridad’; aunque por el reverso decía: ‘Manejo de grupo’ y se trataba el tema de la disciplina. El lenguaje utilizado fue coloquial. Aunque no se incluyó la bibliografía, se percibe que fue tomado de un libro de superación personal.
- Segunda parte - El investigador presentó otro material en forma de esquema. Este se refería a los componentes de una práctica de enseñanza motivacional de una segunda lengua, por lo que se centraba en aspectos aplicables en el aula.
- Aunque se dio un contraste entre los materiales presentados por el moderador y por el investigador, las maestras mostraron interés y participación en ambos.
- Cuando el investigador presentaba la información, varias maestras terminaban frases incompletas o iban haciendo comentarios en relación al tema. Esto es evidencia de que los tópicos fueron significativos y de ayuda a su práctica docente.

Sesión 5 - Bloque V:

- Para la observación de clase se tomaron dos formatos diseñados por expertos. A cada docente se le entregaron junto con la bibliografía (2 páginas) en la que el autor explicaba de manera detallada los procedimientos. Las maestras manifestaron confusión al llenarlos. Algunas leyeron el material el mismo día por lo que el tiempo fue insuficiente para disipar sus dudas. Esto evidencia falta de hábitos de autoestudio, lectura e investigación. Varias pidieron una explicación ‘grupal’ previa.
- El material elegido por el moderador fue obtenido vía electrónica de una universidad española 7 días antes de la sesión. Constaba de 6 páginas. A muchas de las maestras que les tocó leer, se les dificultó hacerlo con fluidez probablemente debido a la redacción. El material no fue muy claro y no siempre aplicaba al contexto del colegio. Por lo que se puede ver, el moderador suprimió información del texto por lo que algunas partes resultaron confusas. La lectura no contribuyó a que se diera una

discusión entre los miembros del grupo. A pesar de esto, sí provocó que las maestras revivieran y externaran algunas situaciones que se presentan en sus aulas.

INTERPRETACIONES

Categoría: V.- Fundamento teórico.

Los materiales seleccionados por las moderadoras a partir de la tercera sesión se caracterizaron por ser cortos y poco académicos. Prácticamente ninguno incluyó bibliografía. El lenguaje utilizado en la mayoría de ellos fue sencillo y coloquial. Todos los referentes fueron leídos de manera grupal dentro de las distintas sesiones.

Algunas veces las participantes mostraron **poco interés por leer y discutir la teoría presentada**; más bien estaban **interesadas en expresar conocimientos y experiencias en relación al tema, así como buscar soluciones prácticas a sus dificultades**. Una evidencia de ello es lo expresado por una de las docentes en la segunda sesión; en palabras de ella misma:

“Yo creo que todas sabemos cual es el contenido de la planeación; si a caso lo que queríamos era darnos tips de cómo planear y cómo hacerlo más ágil. Porque aquí vienen un montón de cosas... y yo también tengo un libro, y ella también tiene un libro... donde viene cual es lo óptimo para hacer una planeación pero yo creo que será más productivo que nos demos tips [...] Volvemos a lo mismo... la teoría ya nos la sabemos” (PO1 –Sesión 2. Pág. 29. Aprox. Min. 1:23:50).

Así, **el material más aceptado por las docentes fue el que reafirmaba y consolidaba lo que hacían empíricamente**. Esto confirma que un beneficio de este tipo de programas no es sólo adquirir conocimientos sino que en muchas ocasiones ratifica y refuerza lo que ya se sabe.

Cabe señalar que la mayoría de los integrantes del grupo mostraron una **falta de**

hábitos de autoestudio, lectura e indagación; además de una enorme dependencia en quien representaba la autoridad. Esto se infiere por la confusión y dificultad para llenar ciertos formatos de observación de clase que debían ser analizados previo a la experiencia. Esto a pesar de contar con la bibliografía correspondiente. Además, varias maestras solicitaron una explicación grupal sobre lo que debían hacer.

5.2.1.2.6. Categoría VI: Problemática, intereses e inquietudes.

Descripción:

Sesión 2 – Bloque VI:

- Al discutir sobre las características de los estudiantes y la importancia que tiene el conocerlas, no se planteó ninguna problemática. Esto es, ninguna de las maestras exteriorizó alguna dificultad que tuviese en el salón, como sería: poca motivación e interés de los estudiantes por la clase, poca disposición e interés por participar en las actividades diseñadas por el maestro, fracaso en evaluaciones, etc. Por el contrario, quien encontró utilidad en los cuestionarios lo planteó como un extra “ahora sé que les gustan los juegos”, “sé que les gusta y esto me ayuda a ponerles ejemplos de su interés”, “se a quien no le gusta pasar al pizarrón”.
- **Durante la sesión no se manifestó ningún problema, inquietud o interés de manera específica; sin embargo se percibió el interés por cuidar la parte afectiva de los estudiantes y por motivarlos a participar.**

Sesión 3 - Bloque VI:

- Algunos problemas que surgieron en la sesión fueron: (1) el tener la rutina de hacer una página del libro de trabajo diaria como tarea ocasionaba que, cuando la tarea era cambiada por otra actividad, los alumnos caían en incumplimientos. (2) Las maestras hicieron críticas y comentarios frecuentes sobre los maestros titulares (pasivos) marcando diferencias entre ambos. PO6 reconoció que las actividades propuestas por el programa de inglés contribuían a que las clases fueran dinámicas. (3) No todas las maestras aceptaban fomentar el trabajo en pares o equipos; más bien promovían un trabajo individual, dirigido y controlado. Algunas lo justificaron por lo numeroso de los grupos y porque los alumnos no estaban habituados a trabajar así. PO7 compartió una experiencia exitosa sobre la introducción del trabajo en equipo ((35:10) “La primera actividad en equipo que hice; bueno como las primeras dos ocuparon todo el tiempo en pelearse. En ‘no, yo no escribo’ ‘no, tu no escribes’ ‘no, yo lo hago’. Entonces, dije ‘ya se acabó el tiempo’, y se quedaron así... ‘¿ya no lo vamos a hacer?’ ‘Ya se acabó el tiempo porque no pudieron llegar a un acuerdo. Si van a hacer equipo tienen que trabajar juntos. Y pues ya! Regresaron a sentarse. Como dos veces. Y ya después fue más fácil para ellos. Este ‘un lápiz’ ‘yo traigo el

lápiz' y ya nadie decía nada. Este 'la hoja' 'yo, yo traigo la hoja'. Como que también aprenden a interactuar". (4) Apatía y desinterés por parte de padres de familia y alumnos. (5) No siempre las evaluaciones son utilizadas como oportunidades de crecimiento. (6) Muchas veces el maestro se limita a evaluar gramática y vocabulario porque es más fácil para el docente.

Sesión 4 Bloque VI:

- Entre los problemas que se externaron están: la extensa cantidad de vocabulario que se debe cubrir en tiempo tan limitado (PO5); el cómo mantener la motivación de todos los alumnos, especialmente los que se portan bien; las constantes interrupciones de los maestros titulares; la falta de hábitos por parte de los alumnos de ocupar sus recursos y la dependencia que tienen de solucionar sus dudas a través del maestro (PO7); lo difícil de fomentar el trabajo en equipo (PO5); lo poco habituados a trabajar juntos (PO10).

Sesión 5 - Bloque VI:

- Durante la sesión, al abordarse distintos temas, las maestras compartieron no sólo sus creencias y experiencias positivas, sino también aquellas situaciones problemáticas o inquietudes. Entre ellas están:
 - ✓ La frustración de diseñar actividades que fomenten las habilidades del pensamiento en los alumnos, y que éstas no puedan ser resueltas por ellos (PO5 y PO8 P1 33:00).
 - ✓ Las dificultades para organizar el trabajo en equipo: resistencias por parte de directivos – 'se necesita conservar el orden', indisciplina de alumnos, espacio físico, quejas por mover el mobiliario por parte de intendentes, falta de entrenamiento para 'trabajar juntos', competencia entre alumnos, resistencia para compartir con personas del sexo opuesto por alumnos de grados altos (PO6, PO3, PO10. P1 34:50).
 - ✓ Algunas maestras compartieron experiencias sobre trabajo en equipo que tuvieron como alumnas y han tenido como maestras (P1 43:52). Las resistencias al cambio y la forma de llevar la práctica docente muchas veces tiene relación con las creencias y vivencias del docente.
 - ✓ 'Causas de las conductas desviadas no previstas' (P2 28:00). Las maestras comentaron tener muchos alumnos con casos particulares y la dificultad para darles atención especial por tener una clase corta con más alumnos que requieren atención. Además, detectaron desatención y desapego de los padres. Las maestras se quejaron de la poca ayuda y consejo que les dio la psicóloga para tratar este tipo de casos.
 - ✓ Se debe tener cuidado con los elogios y privilegios ya que pueden ser mal interpretados y desmotivantes para algunos alumnos (1:11:24 PO10.). A esto PO8 comentó (1:12:00): "lo que no se dan cuenta es que si hay un niño más latoso, al que tienes que estar mandando para que haga algo". PO6 aseguró hacerse ayudar de los alumnos que ofrecen su ayuda.
- Es frecuente que las maestras olviden llevar su material completo a los salones por lo que envían a alumnos a recogerlo (P2 1:16:52). En ocasiones no hay nadie que

se los facilite. Esto deteriora la clase y ocasiona pérdida de tiempo. (PO9 y PO10) (1:17:24) PO1 argumentó que en ocasiones piensa que el material se encuentra en el salón y al llegar a éste se da cuenta que lo dejó en el locker. Otras maestras hicieron justificaciones con poco argumento (PO8 dice que a la hora que recoge su material hay mucha gente).

- Al final de la sesión se discutió sobre las planeaciones (P2 1:25:23). Su realización ha causado inconformidad por mucho tiempo (la inquietud surge desde la discusión de la reflexión inicial). Prácticamente todas las maestras participaron con ideas y puntos de vista. Aunque la mayoría reconoció que es un instrumento importante en su práctica, la queja principal es la cantidad de trabajo y el tiempo que les toma realizarlo.
- Algunas maestras sugieren que podrían preparar material para los niños y no lo hacen por invertir su tiempo en la planeación (PO4 - 1:30:13) (PO6 -1:33:05).
- En algunos momentos de la discusión se escucharon varias voces hablando al mismo tiempo e intercambiando ideas de lo que podrían hacer para solucionar su problema de planeación; esto evidencia el trabajo colaborativo para solucionar una dificultad común.
- Finalmente se acordó que la planeación del siguiente mes (correspondiente a la unidad seis) sería libre. Cada maestra tendrá la libertad de planear de la forma que considerara más conveniente, tratando de economizar tiempo. En la siguiente sesión del *Programa* se discutiría lo que cada quien realizó, lo que les funcionó y lo que no. De esta forma se podrían tomar decisiones sobre qué cambiar (1:43:34). El coordinador solicitó no dejar de elaborar el Journal. Las maestras se escucharon contentas y satisfechas con el acuerdo tomado.

INTERPRETACIONES

Categoría: VI.- Problemática, intereses e inquietudes.

Durante las sesiones, las maestras manifestaron problemas e intereses relacionados a cuestiones diversas; algunos organizacionales, motivacionales, de enseñanza-aprendizaje y afectivas, entre otras.

Además, de manera recurrente surgieron comentarios e inquietudes vinculados a los temas que serían abordados posteriormente de manera más amplia en las distintas sesiones; entre ellos están: motivación, trabajo en equipo, evaluación y planeación.

De acuerdo a lo percibido en el análisis de las distintas sesiones, existen muchas coincidencias en la problemática, intereses, experiencias, creencias e inquietudes que compartieron las docentes. Esto denota una fuerte **homogeneidad en el grupo**.

5.2.1.2.7. Categoría VII: Observaciones de clase

Descripción:

Sesión 2 – Bloque VII:

- Por las dudas de las maestras de qué y cómo observar, se les ofreció un **formato de observación** que serviría como guía. Desgraciadamente muchas de ellas **no analizaron el instrumento** sino hasta la observación; además buscaron dar respuesta al mismo por lo que lo que los hallazgos en la observación fueron limitados. Así para responder lo referente a ‘situaciones inesperadas’ algunas pedían contar con la planeación del docente para identificar lo ‘no planeado’. A esto PO5 comentó que es la capacidad del maestro para solucionar un problema la que es importante y no el detectar cual fue la situación inesperada.
- Se identificó que existen muchos **factores que contribuían/afectaban las sesiones** (PO7, PO1, PO9) como el espacio, la actitud de los alumnos, otros maestros, etc.
- Se comentó que existen **situaciones dentro del salón de clase que no son percibidas por el docente** (PO9 sobre PO10).
- Aunque la **retroalimentación** sea dada con empatía y cuidado, puede provocar **conflictos internos** en el docente – No todos aceptamos comentarios y errores (PO7 a PO4).
- Algunas maestras utilizan el argumento ‘**hay muchas cosas que no dependen de ti**’ (PO1) al reportar errores o fracasos en sus aulas. Aunque esto es cierto, debe tenerse cuidado de no usar el argumento para justificar errores propios. Más aún se esperaba que el docente buscara una solución a estas situaciones ajenas a él.
- La observación de clase puede ser vista como ‘**evaluar la clase del otro**’ (cumplió con lo planeado o no; lo hizo bien o no) por lo que el investigador pidió trataran de romper con la presión de dar una buena imagen.
- Algunas maestras como PO1 mostraron **empatía al compartir experiencias y sentimientos pasados** en los que expresa miedos y frustraciones: “[...] Al principio me daba muchísimo miedo, muchísimo nervio. Tú quieres que todo salga perfectamente; que no te pidan permiso para ir al baño; no quieres... nada. Tu quieres que todo te salga perfecto; y no. Es lo que te digo. Hay cosas que se te van a presentar. Lo que tú tienes que hacer es rescatar tu clase. O sea, tratar de darla lo mejor que se pueda con lo que se presente” (páginas 10 y 11).
- **Lo que los maestros observan puede estar vinculado a sus creencias, intereses y necesidades** →PO3 (Actitud, confianza y comprensión por parte de los niño), PO4

(Momentos de la clase-vinculación y claridad), PO7 (diversos factores, salón propio más relajante).

- Cuando se les preguntó a las maestras sobre **lo que habían aprendido** de la observación de clase sus respuestas fueron variadas:
 - ✓ (PO7, PO1, PO6) Reconocimiento de coincidencias y diferencias con otros maestros que llevan a un crecimiento personal. Coincidencias que en el caso de PO7 la llevaron a concluir que va por buen camino lo cual le genera seguridad.
 - ✓ Identificación de ideas, técnicas, actividades que se pueden aplicar en su clase (PO1, PO2, PO6. PO4).
 - ✓ Identificación de sentimientos (“miedo a ser expuesto”) que deben ser superados (PO5).

Sesión 3 - Bloque VII:

- Se discutió sobre la experiencia en la observación de clase. Maestras como PO6 expresaron comentarios que denotan empatía e identificación con las maestras del equipo de inglés (importante para la dinámica de grupo). En palabras de ella misma: (PO6 (10:54) “[...]Y ahí te das cuenta que ... a pesar de que cada quien tiene su estilo, como que todas vamos a lo mismo. Yo veo a los alumnos de cualquier maestra de nosotros, motivados; que eso me encanta y es lo que es todo; con ese deseo de ‘si quiero’ y ‘le voy a echar ganas’”. Además comenta que todas se enfrentan a situaciones y problemas similares y que resulta interesantes ver cómo ante éstos, ella y sus compañeras llegan a soluciones similares. La maestra identificó que, al observar, se dio cuenta que no está tan mal y que es normal lo que le sucede en el aula.
- Resulta contrastante la actitud de PO3 quien se limitó a decir que todo estaba bien a pesar de preguntas precisas del investigador.
- El investigador preguntó ¿Qué salió bien en tu clase que le puede servir a otros? Las maestras compartieron sus experiencias exitosas. PO7 exteriorizó sus experiencias en relación a los juegos que organiza con sus alumnos, PO8 con las exposiciones orales y PO1 con la organización de una actividad en equipo con los alumnos de preescolar.
- (46:00) El investigador les recordó que las observaciones eran importantes porque “cuando observo a los demás me observo a mi mismo y hay cosas que puedo tomar de los demás y aplicarlas a mi práctica”.

Sesión 4 - Bloque VII:

- Varias maestras compartieron sus experiencias de observación de clase. La mayoría hizo referencia a lo que los alumnos hicieron. PO6 tuvo la confianza de manifestar sus emociones y experiencias ante el grupo; inclusive tocó uno de sus puntos vulnerables - el reconocer su miedo e incertidumbre. En la discursiva de ella misma (35:30 P1): (PO6) “Yo no pensé que me pasara, y menos con esta mujer que, somos amigas; [...]”; PO1: “estabas friqueada, verdad?” PO6: “Sí. Y por ejemplo con mis chavos como que echamos relajo y ese día [...] como que sí me sentí muy nerviosa contigo no sé porqué. [...] Si hubiera sido más como soy...”.. PO2 también reconoció ponerse nerviosa.

Sesión 5 - Bloque VII:

- Las maestras manifestaron haber tenido problema con los formatos de observación (PO1, PO8, PO4 y PO3 principalmente) (Ver Conclusiones Bloque V).
- A pesar de las quejas y frustraciones reportadas por las maestras, los registros de observación estuvieron más extensos y detallados comparados a los anteriores. – Mejora – Comparar instrumentos.
- (P1 7:00) PO1 dijo que hay más en una clase de lo que realmente se escribe. PO5 dice perder detalles por escribir.
- Una de las tareas en la observación de clase fue identificar los factores que intervenían en el ambiente de la clase. Posteriormente marcar si eran positivos o negativos (esta última parte prácticamente nadie la hizo).
- Fue difícil llevar y mantener al grupo en la retroalimentación ya que constantemente se desviaba del tema o discutía sobre cuestiones técnicas (instrumento). Aunque esto era importante, no constituía el punto nodal de la discusión. En varias ocasiones, el investigador tuvo que recordar el propósito de la sesión.
- Fue después de 10 minutos que el grupo comenzó a citar los factores que identificaron en sus observaciones que intervienen en el ambiente de una clase. (P1 10:03), PO3 citó lo negativo (llegó tarde porque no encontraba el salón, la maestra titular se encontraba calificando dentro del salón, el espacio era limitado y los alumnos estaban amontonados al frente por lo que el maestro no podía moverse; uno de los alumnos olía horrible). El investigador solicita citar los aspectos positivos. PO6 identificó la personalidad y actitud del docente (P1 14:10), PO8 resaltó la forma en como otros maestros manejan situaciones problemáticas comunes (P1 16:45). Para estas ver **Evidencias reflexivas. Aunque la discusión fue poco profunda y llena de entradas y salidas del tema, todas las maestras tuvieron la oportunidad de expresarse.**
- Los comentarios y la actitud de PO3 fueron desconcertantes ya que aunque manifestó que la observación 'le sirvió mucho', su intervención denotó la satisfacción de constatar que el coordinador es un maestro como todos (Seguramente lo tenía altamente idealizado). Lo interesante y preocupante en sus comentarios fue que por lo general se refería a los puntos negativos, pero nunca hizo alusión a los positivos o a la forma en como se resolvieron estas situaciones problemáticas (P1 19:32).
- Al tratar asuntos generales, el investigador (P2 1:50:00) dio sugerencias para las futuras observaciones (situaciones reportadas por los mismos docentes): El observador (1) no debe interactuar con los alumnos; (2) se debe colocar en la parte trasera del salón para evitar distraer al grupo; (3) debe permanecer en el aula desde el momento que inicia la clase hasta que la maestra se despide de los alumnos.

INTERPRETACIONES
Categoría: VII.- Observaciones de clase.

Paralelo a cada una de las sesiones, se realizaron observaciones de clase entre pares en las que las maestras observarían cuestiones relacionadas al tema a tratar. Aunque algunas mostraron resistencia, otras estaban conscientes de que eran oportunidades de aprendizaje y mejora. En la voz de una de ellas: “Lo rico de observarnos es APRENDER y al mismo tiempo compartir” (PO6 – Sesión 5 – P1 23:35).

Para cada una de las observaciones se utilizó un **formato de observación** que tenía la **intención de ofrecer guía y asistencia a las docentes sobre qué y cómo observar**. Esto debido a que la mayoría de ellas nunca había participado en una experiencia de observación.

El uso de **instrumentos pre-estructurados** como los utilizados brinda enormes **ventajas**, sobre todo para un grupo como el que aquí participó. Esto debido a que, coincidiendo con Wallace (2002), el definir las categorías a observar permite no sólo utilizar un lenguaje común que facilita el diálogo entre los docentes, sino que se observan los mismos aspectos de un concepto tan amplio como es la enseñanza.

Sin embargo, en esta experiencia también se identificaron algunas **desventajas** en relación al empleo de un formato de observación pre-establecido. Una de ellas fue que algunas maestras mostraron más preocupación por cuestiones técnicas como el dar respuesta a todas las preguntas y categorías, que a observar la clase. Esto provocó que en algunas observaciones los hallazgos fueran limitados.

Las observaciones de clase, en muchas ocasiones, son vistas erróneamente

como procesos de evaluación (Wallace, 1998) en las que se cree que la función del observador es juzgar el desempeño del docente y determinar el logro y la calidad de lo observado. Esto genera en los docentes **sentimientos de inseguridad y miedo a ser expuestos** lo cual desencadena fuertes **resistencias** a estas prácticas. Además, se ha identificado que muchos de los maestros que son observados tienden a modificar su práctica y rutina por buscar dar una buena impresión.

Esto también puede ser provocado por la costumbre que tienen algunos maestros-observadores de concentrarse en los sucesos negativos. Así, **resulta indispensable guiar a los maestros hacia observaciones con fines propositivos en los que los errores y situaciones negativas puedan ser transformadas hacia prácticas más exitosas**. Como expresa una de las docentes:

“Cuando observamos [...] más que ir a observar cómo ella lo hace, [quiero ver] qué aprendo de ella. Esa es mi actitud. Yo no me siento mal si hago algo mal porque sé que no soy perfecta, y lo que ella me diga me puede ayudar a crecer, a cambiar; y, si sé que es por el bien de mis niños, pues con gusto lo hago. [...] Habrá cosas que me cuesten trabajo pero las intentaré. [...] *Pero más que nada, yo voy a ver no cómo lo haces; sino qué puedo aprender de ti, y lo hago*” (PO6 – 35:26- hoja 14) .

La práctica docente es por lo general un trabajo aislado en el que el maestro con base en sus conocimientos, experiencias y creencias toma las decisiones sobre lo que acontece en su salón de clase (Mahieu, 2002). Así, por lo general los educadores difícilmente conocen la práctica de sus pares, o su forma de enfrentar situaciones cotidianas. Ante esto, la observación de clase se convierte en una ventana a la práctica de otros que les permite no sólo confirmar que enfrentan las mismas situaciones y dificultades, sino que muchas veces las resuelven de la misma manera. Esto confirma que **al observar a los demás, se observa a uno mismo** (Farrell, 2007) (Gebhard, 1999) (Wajnryb, 1997).

Así, las observaciones de clase permiten al observador no sólo analizar lo que sucede en la sesión observada, sino que también le da pauta a **cuestionar y reflexionar sobre su propia enseñanza**; y en ocasiones cuestionar sus propias creencias.

Por otro lado se detectó que, a pesar de contar con el mismo formato de observación, las maestras mostraron ciertas **tendencias a observar y a compartir experiencias de observación**, que resultaron **diferentes entre sí** y que evidenciaron sus intereses, necesidades, creencias y conocimientos. Por ejemplo mientras una maestra se concentró en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, otra mostró interés por la organización y vinculación de las diferentes actividades. Esto pudo haberse dado por el hecho de que **cada docente cuenta con un marco de referencia diferente a través del cual otorga sentido a la realidad** (Boggino & Rosekrans, 2004).

Dentro de las sesiones, se ofreció un espacio para la discusión grupal en la que se pretendía recuperar las experiencias de observación. En todos ellos, se percibió interés y empatía ante las participaciones de las docentes. Algunas mostraron mayor apertura y compartieron puntos vulnerables como son el reconocimiento de miedo e incertidumbre al ser observado.

Algunas de las conclusiones a las que llegó el grupo fueron:

- Existen un sin número de **factores que contribuyen u obstruyen el buen funcionamiento de las sesiones**.
- Existen **situaciones que ocurren dentro del salón de clase que no son percibidas por el docente pero sí por el observador** (Wallace, 2002) (Wajnryb, 1997).
- Al observar se reconocen coincidencias y diferencias que le permiten al observador analizar su propio desempeño (Farrell, 2007).
- Se pueden identificar ideas, técnicas, estrategias y actividades exitosas que pudieran ser aplicadas por el maestro-observador (Farrell, 2007).

La **falta de apertura y/o comunicación puede ocasionar conflictos** y malos entendidos entre los maestros que se observan ya que no siempre están dispuestos a aceptar errores y/o comentarios y sugerencias por parte de otros para mejorar su trabajo. Esta situación también provoca que los observadores **limiten sus comentarios en la retroalimentación** que ofrecen. Esto confirma que **para que un docente integre prácticas reflexivas como la observación de clase, debe estar dispuesto a pasar por un proceso continuo de reflexión y aprendizaje en el que estén presentes actitudes de responsabilidad, apertura y entusiasmo** (Dewey J. , 1933).

Conforme el *Programa* fue avanzando se identificaron ciertos avances: **los registros de observación** entregados por las maestras eran **más extensos y detallados**. Además, las participantes fueron ofreciendo **sugerencias sobre el procedimiento** que debía seguir el observador dentro del aula. Esto da cuenta de interés, reflexión sobre la experiencia y de un proceso de organización grupal.

5.2.1.2.8. Categoría VIII: Evidencias reflexivas

Descripción:

Sesión 2 – Bloque VIII:

- Comentarios como los de PO3 y PO6 (VIII-I y VIII-II) hacen evidente que la **indagación y reflexión** sobre la propia práctica y lo que se relaciona a ella, como son los estudiantes, tiene efectos positivos en su quehacer docente. Para PO3, quien muestra un estado de conciencia, apertura e interés sobre la importancia que tiene **conocer a sus alumnos y cómo esto puede mejorar su práctica**, reconoce que el saber sobre sus estudiantes (intereses, gustos) le permite integrar a su práctica elementos (ejemplos, vivencias, intereses) que hacen que sus alumnos se sientan reconocidos e importantes. Su comentario también denota **sensibilidad** para aceptar que lo que ella piensa o le gusta no necesariamente es lo que le gusta e interesa a sus estudiantes. Ante la pregunta del investigador ¿Qué preguntas incluyeron (en el cuestionario)? PO3 comentó que incluyó datos generales (cumpleaños, número de hermanos), qué les gustaba, qué caricaturas/música, etc. les gustaba/ interesaba. Posteriormente el investigador le preguntó el porqué había

seleccionado esas preguntas. PO3 respondió “para saber [...] porque ya también estamos fuera de onda de su... de lo que les gusta a ellos ¿no? y saber que... ‘Don gato le dijo a...y ya no ven Don gato, ya ven otra caricatura, ¿no? Para saber que ejemplos puedo poner para captar su interés en clase... y que ellos se sintieran parte importante de mi clase y, lo cual he visto con los de segundo. Están fascinados ¿Cómo sabes que me gusta eso?; como que se quedan ‘guau’ ¿no?”.

- En el caso de **PO6**, el conocer a sus estudiantes **le ayuda a reconocer el tipo de estímulo que ellos necesitan para avanzar** (“Pero tienes que buscar qué hace que participen ¿no? (...) Porque si veo que no participan, no por tímidos sino por miedo a que no saben, les pregunto algo sencillito ¿no? entonces contestan bien y... toman confianza” (18:00). Este comentario permite inferir que la maestra entra en procesos de reflexión constante ya que este tipo de decisiones se da de manera continua.
- **El observar, comparar y cuestionar la práctica de ‘otros’, implica una reflexión de la práctica de uno mismo.** El comentario de PO3 (“Yo lo que si he visto PO10. Híjole, aunque se oiga gacho; de español las maestras no hacen esto [mostrar interés por conocer a sus estudiantes]. Y entonces ven a uno que no habla y – ‘Ay, no quieres hablar’, y lo ponen en evidencia frente a todos y entonces el niño se va haciendo chiquito y más chiquito... y esto [el manejar a los alumnos considerando sus características] es lo que va haciendo que crezcan con confianza y con su autoestima y les vas haciendo.... Y los vas haciendo que empiecen a participar”) denota que en ocasiones el estar consciente de ‘lo negativo’ (prácticas que dañan el autoestima de los alumnos o interfieren en su aprendizaje), mueven al maestro a un intento por no caer en ellas. Esto no implica que se caiga en generalidades ya que hay maestros que reconocen los errores de los demás pero no logran percibir que ellos mismos las llevan a cabo.
- Durante la sesión **las maestras exteriorizaron algunas de sus creencias**; aunque no se puede generalizar, **el externar y poner en la mesa nuestras creencias nos lleva a considerarlas y repensarlas de alguna manera.** Por tal razón, se pueden considerar como evidencias reflexivas.
- Una evidencia de reflexión fue lo que aconteció con PO7 al ser observada - (Hoja 13- min. 33:30 aprox.) “Yo te voy a decir lo que percibí. Los niños tienen unos estereotipos muy marcados. La de español siempre está en su escritorio y eso está así como que trabaja... Yo siempre ando entre los niños; y me agacho, y me pongo en cuclillas; y me siento con ellos, equis; y entonces ellos estaban como que me hacían así de que... [Seguramente hacía algún gesto de duda]- chispas! Pobre de ti! Porque ellos ya tenían otra figura de autoridad sentada en el escritorio [PO8, que estaba observando la clase se sentó en el escritorio en lugar de tomar un lugar al fondo del salón]. O sea, había una persona sentada en lo que representa la autoridad para ellos; porque está la plataforma, porque está más arriba, porque muchas cosas. Entonces había momento en la clase.... O sea, los niños trabajaron bien y todo en la clase todo estuvo bien.... Los comentarios yo los agradezco; están muy bien. Pero, había momentos que los niños me veían y su carita se les hacía así”. **Este comentario denota un repensar no sólo de lo acontecido en la**

observación de clase, sino de un análisis de la función de la autoridad en el salón.

Sesión 2 – Bloque VIII - Situaciones que frenan la reflexión:

- Algunas maestras mostraron **resistencia y poco interés por acercarse a la teoría**; esto se infiere tanto por la **poca disposición para leer el material fuera del horario de clase**, como por la **limitada discusión** sobre lo leído en la sesión. Una maestra (PO1) mostró poca disposición para el auto-estudio argumentando tener otras actividades.
- Al planear la siguiente sesión PO7 sugirió **intercambiarse herramientas de evaluación para ser analizados. Algunas maestras no lo aceptaron**. PO5 argumentó que de hacerlo tendría que revisarlo “con libro y detenidamente”. Este comentario denota poca disposición para romper rutinas y ofrecer tiempo extra para la reflexión y análisis. Otras acciones que frenaron la reflexión fue la falta de análisis y revisión del formato de observación antes de realizarla.

Sesión 3 - Bloque VIII:

- Durante la segunda parte de la sesión, el moderador planteó preguntas y situaciones, que sirvieron para que las maestras pusieran a discusión sus creencias e ideas con respecto a asuntos relacionados con la evaluación de los alumnos. Algunas preguntas fueron escritas (¿Qué tipo de evaluación utilizamos en el colegio? ¿Con qué propósito evaluamos a nuestros alumnos? Describan brevemente su experiencia en el diseño de herramientas de evaluación) y otras fueron planteadas de forma oral conforme se iba desarrollando la discusión (¿Qué queremos, diases o que los niños aprendan? Cuando nos proponemos sacar adelante a un alumno, ¿elegimos al que tiene muchas debilidades o también elegimos a aquel que de sacarse ocho quiere llegar al diez?).
- Al preguntar PO7 sobre ¿Qué queremos 10s o que los niños aprendan? (9:26) PO6 comentó que en clase se esfuerza por integrar varios aspectos, como la participación oral pero que a la hora de evaluar se enfoca en vocabulario y gramática. Ambas concluyeron que puede ser porque es más fácil evaluar éstos. PO6 también comentó que se ha dado cuenta que aunque los niños hayan realizado muy bien algún ejercicio en clase, si se les cambia el formato, aunque sea mínimo, no siempre lo pueden resolver. Ella manifestó que durante la semana de repaso ella refuerza los temas, no los extiende. Ella dijo que era importante que los niños estuvieran familiarizados tanto con los contenidos como con los formatos.
- PO6 comentó que el elaborar un examen cuesta trabajo sobre todo porque exige pensamiento a la hora de diseñarlo; “lo vi, no lo vi, como lo vi, cómo lo van a contestar” (55:00 P II).

Sesión 4 - Bloque VIII:

- Las acciones de una de las maestras (PO6) demuestran que está vinculada a procesos reflexivos como son la apertura y el sentido de indagación. Esto cuando comenta que para motivar a sus alumnos es necesario conocerlos para saber lo que

les gusta (Aprox. Min. 1:05:00 P1). También es una persona analítica y observadora ya que es capaz de detectar problemas en los alumnos a pesar de lo corto de sus clases y la cantidad de alumnos (P II) 34:42) .

- PO6 mostró su capacidad para poder hacer conexiones entre lo escrito en sus reflexiones iniciales, lo discutido en la sesión y sus prácticas cotidianas.

Sesión 5 - Bloque VIII:

- Durante la retroalimentación y discusión sobre la observación de clase, las maestras constantemente compartieron ideas, experiencias, problemáticas y comentarios. Estas pueden ser consideradas evidencia de reflexión debido a que al citarlas los están pensando, repensando y/o dándoles un significado. En algunos casos estos comentarios llevaron a hacer más conscientes sus acciones. Así:
 - ✓ PO6 realizó una comparación sobre la actitud y personalidad de la maestra observada al principio y al final de la clase (poco real para dar una buena impresión al observador – seria y de control; y la que tuvo al final – más relajada y natural); y cómo esto intervino en la clase (P1 14:10).
 - ✓ PO8 (P1 16:45) resaltó la forma en cómo otros maestros enfrentan y manejan situaciones problemáticas similares a las suyas.
 - ✓ PO1 (P2 24:44) relacionó lo observado en una clase con lo leído y discutido. Esto evidencia la significación que dio a esta situación.
 - ✓ PO8 (P2 40:35) exteriorizó prácticas/acciones que han tenido repercusiones positivas en los alumnos - los alumnos tienen más confianza de preguntar cuando el maestro está debajo de la plataforma.
 - ✓ PO1, PO4 y PO5 (P2 1:13:18) resaltaron la diferencia que encontraron en trabajar con grupos reducidos. ((El poder comparar dos situaciones – grupos completo y reducido - afianzó el significado que tienen las características que marcan la diferencia – eficacia y eficiencia con grupos pequeños))
 - ✓ Al momento de leer el material, varias maestras comentaron haber aplicado con éxito lo que ahí se sugiere. (P2 47:34).
- PO5 hizo un comentario (P2 40:35), producto de la experiencia y reflexión que a su vez se ha convertido en creencia: “Todo debe ser con límites. ‘Quieres ser buenísima onda y no estableces límites dentro del salón y ... olvídote de disciplina! Sí te quiero, sí te trato bien pero... aguas ¿no? (...) Pero no tienes que pasarte de buena onda. Lo buena onda con límites”.
- Varias maestras están conscientes de que lo que puede funcionar en una clase, no necesariamente funcionará en la otra por lo que tienen que realizar cambios de acuerdo a las características de sus grupos (PO6, PO5 -1:40:00), (PO8 P1 22:00).

INTERPRETACIONES Categoría: VIII.- Evidencias reflexivas.

Durante el *Programa* se ofrecieron una serie de oportunidades que pretendían facilitar y propiciar la reflexión individual y colectiva del grupo de docentes. Aunque se obtuvieron resultados muy positivos, también se identificaron algunas situaciones que, a pesar de que no fueron constantes en la experiencia que aquí se comparte, **limitan y dificultan la reflexión**. Entre ellas están:

- Resistencia a participar en dinámicas reflexivas colaborativas – observaciones de clase, discusiones, reflexiones escritas, etc.
- Poco interés por acercarse a la teoría de manera autónoma.
- Poca disposición a romper rutinas y a dedicar tiempo a actividades extra-escolares.
- Falta de análisis y revisión del material a discutir y/o de los formatos de observación a utilizar.
- Poca apertura para reconocer errores y situaciones de mejora.

Sin embargo, entre los **resultados favorables** está la experiencia que tuvieron las maestras de expresar y compartir ideas, experiencias, necesidades, inquietudes, creencias y problemáticas con sus pares en relación a lo que estaba siendo discutido en cada sesión. **El reconstruir, revivir y recapturar eventos, emociones y logros hacen posible que la reflexión suceda** (Shulman, 1992).

En sus participaciones, muchas maestras hicieron evidente el uso de prácticas reflexivas para llevar a cabo su función. Algunas estuvieron vinculadas a elaborar sus instrumentos de evaluación, motivar a sus alumnos, detectar problemas y dificultades en los estudiantes, seleccionar materiales y actividades, etc. Además, varias maestras manifestaron estar conscientes de que lo que puede funcionar en una clase, no necesariamente funcionará en otra por lo que tienen que estar abiertas a realizar cambios de acuerdo a las características de sus grupos.

Varios de los comentarios y participaciones de las docentes sugieren ser producto de

procesos de análisis y reflexión. Esto es, se ofrecieron comparaciones tanto de una misma situación en dos momentos diferentes, como de situaciones que arrojaron diferencias y similitudes. Además, la mayoría de las maestras lograron **vincular sus experiencias – docentes y de observación – con la teoría abordada**. Otras maestras, además, expresan inferencias y conclusiones, producto del análisis de alguna situación.

Asimismo, algunas compartieron experiencias exitosas producto de indagación, reflexión y análisis sobre su práctica y lo que se relaciona a ella. Un ejemplo de esto es la importancia que dieron al conocer a sus estudiantes para con base en ello mejorar su práctica. Algunas utilizaron los resultados para motivar a sus alumnos y hacer sus clases más significativas; a otras les permitió reconocer el tipo de estímulo que sus alumnos necesitaban para avanzar.

El observar, comparar y cuestionar la práctica de ‘otros’, facilita la reflexión sobre la práctica de uno mismo (Farrell, 2007) (Gebhard, 1999) (Wajnryb, 1997). Sin embargo, hay que señalar que esto no se puede generalizar ya que con frecuencia se observan excepciones; hay maestros que reconocen los errores de los demás pero no logran percibir que ellos mismos los llevan a cabo.

También se identificó que el **reportar a otros una experiencia de observación permite no sólo repensar lo acontecido en la sesión observada**, sino además **otorga significados** que son evidentes al expresar sus argumentos y puntos de vista.

Los instrumentos de reflexión resultan ser efectivos como métodos de análisis y otorgamiento de significado. Sin embargo algunos no los prefieren por resultarles complicado el plasmar su pensar en forma escrita. En la presente investigación algunas maestras manifestaron sentirse poco familiarizadas con la idea de externar sus pensamientos, ideas, y sentimientos ya que nunca habían sido entrenadas o motivadas para hacerlo.

5.2.1.2.9. Categoría IX: Evidencias de avance: Evidencias de sensibilización → concientización → transformación de la práctica.

Descripción:

Sesión 2 – Bloque IX:

- En virtud de que la reflexión es un proceso mental realizado de manera individual por cada individuo, y se debe contemplar que los efectos y resultados de la misma pueden ser inmediatos o tener un efecto mucho tiempo después, en este trabajo se pretende dar cuenta de evidencias que podrían indicar una reacción inmediata (No por esto se descarta que lo tratado en el Programa no haya tenido un efecto en los demás). Un ejemplo de ello es cuando **PO3 decide modificar las preguntas que originalmente incluyó en su cuestionario** para conocer a sus alumnos ((43:49) “Pueden ser modificadas de lo que tu preguntaste, ¿verdad?” (p. 20)). Con esta actitud se puede inferir que PO3, después de pasar por una reflexión sobre su propio instrumento, decide que debe transformarlo para ser mejorado. El proponer nuevas preguntas es evidencia de un proceso reflexivo.
- **PO6 (IX-II)** evidencia reflexión y análisis sobre su propio instrumento cuando **reconoce que debe ser mejorado ya que incluyó preguntas demasiado abiertas que llevaron a no obtener respuestas que le aportaran lo esperado**. A pesar de esto PO6 fue capaz de analizar y obtener información que pudo utilizar de manera positiva en su clase.
- **PO5 (IX-III)** mostró estar consciente de que su **herramienta no había sido de utilidad** – se infiere que llegó a esta conclusión a través de la reflexión. La solución que propone es buscar un experto para mejorar la herramienta. Su comentario mostró poca disposición para mejorarla ella misma (“Nada más que (...) para poder aplicar un cuestionario así, yo sí creo que debes consultar una asesoría profesional porque ¿Qué preguntas para sacar qué? Porque así... este puede reportarte más; pero el mío no reportó gran cosa. No reportó gran cosa porque yo no supe qué preguntar y cómo preguntar. A lo mejor en una de esas de ¿Qué te gustaría que te enseñaran? Poner tres o cuatro opciones y yo me hubiera dado más fácilmente que ‘TODO’. (25:05 – p. 11).
- Después de leer un fragmento de una lectura en relación a las ‘Características de los estudiantes’ PO7 comentó que muchas veces tomamos a los niños como una masa a pesar de saber sus diferencias; además de que al diferente lo hacemos a un lado. Ella comentó que “es más fácil ignorar que incluir” (55:00 p. 24) por lo que usualmente *‘hace un esfuerzo por acordarse a quien le choca pasar al pizarrón’*. Esto evidencia un estado de conciencia. El comentario permite inferir que **muchas veces los maestros están conscientes de situaciones que poco favorecen el**

aprendizaje en los alumnos, pero es más fácil ignorarlas que intentar cambiarlas. Maestras como PO7, según su comentario, luchan día a día por no caer en esta situación.

- Durante la discusión sobre la experiencia de observación de clase, una maestra **(PO7)**, después de compartir su experiencia, **acentúa la necesidad de establecer acuerdos entre los docentes al realizar las observaciones** con la intención de mejorar estas experiencias. A raíz de esto se tomaron varios acuerdos; que son considerados como un avance.
- **PO6** hizo evidente tener una **actitud de aprendizaje**: (35:26- hoja 14) “A eso es a lo que voy; que cuando observamos... o sea, a mi me gusta observar. Pero más que ir a observar cómo ella lo hace, [observo] qué aprendo de ella. Esa es mi actitud”. “Yo no ... yo no me siento mal si hago algo mal porque sé que no soy perfecta, y lo que ella me diga me puede ayudar a crecer, a cambiar... y sí sé que es por el bien de mis niños, pues con gusto lo hago... Y si lo puedo hacer, pues padre ¿no? Habrá cosas que me cuesten trabajo pero las intentaré.... Y si no, pues ya ni modo. *Pero más que nada, yo voy a ver no cómo lo haces; sino qué puedo aprender de ti.. y lo hago...*”.
- **Muchas veces los maestros dan por hecho muchas cosas**: la comprensión de sus alumnos sobre algún tema, la eficacia de sus actividades, etc. y no es hasta que tienen experiencias reflexivas, como la observación de clase, que se percatan de situaciones que suceden dentro del salón. (hoja 14 – min. 36:07) PO3: “Yo a lo mejor doy por hecho que mis chaparros me entienden todo ¿no? Y a lo mejor me dices ‘no seas zonzas, no te entendieron ni papas’”. PO6 comenta (Pág. 15): “Y la otra parte rica de esto es eso ¿no? ... Que no te das cuenta... Como dicen ‘el ratón no se ve la cola’ ¿no? Y sí es cierto. Tú, ya haces cosas de forma tan...de forma natural, tan automático que no te das cuenta; que no lo percibes; pero que cuando te lo dicen... ‘Oye, esto estuvo padre’. Tú, ah, ¿de veras? ... Y tú lo haces todo normal. O ‘esto como que no va’, y tú ‘chin, pues no era mi intención!’ O sea...”.

Sesión 3 – Bloque IX:

- (39:53) Durante la discusión sobre las experiencias en las observaciones de clase, PO2 comentó que lo que le gustó de la clase de PO4 fue que, a pesar de que sus alumnos eran pequeños (segundo), les habló todo en inglés y éstos le respondían. Dijo que eso era lo que le falta a ella ya que usualmente pensaba que por enseñar a los más pequeños (primero) no le iban a entender. Comentó que les hablaba todo en español; instrucciones y todo. ((Este comentario es evidencia de que al observar, PO2 cuestionó y reflexionó sobre su propia manera de enseñar. Además vio que era posible algo que ella no pensaba lo fuera – cuestionó sus propias creencias)).
- Al discutir sobre el diseño de herramientas de evaluación, PO6 (47:20 P II) comentó estar consciente y muy satisfecha por el avance que ha tenido desde su ingreso al colegio. Resaltó algunas de sus debilidades como el uso de vocabulario que no había sido visto en clase. Comentó que sus instrumentos ahora eran más efectivos ya que cuidaba varios aspectos como hacerlos contextualizados, cuidaba la coherencia entre lo que se ve y lo que se evalúa, daba a los listenings y a las

lecturas un uso. Además dijo que en ocasiones, al calificar, detectaba alguna falla o se le venían a la mente ideas para mejorarlo. El comentario de PO6 es producto de reflexión, análisis y una actitud de continua mejora. Esto lo demuestra el hecho de poder realizar comparaciones y manifestar su interés por 'hacer las cosas mejor'.

- Al discutir sobre la evaluación informal, PO7 manifestó su acuerdo por registrar y premiar las participaciones de los alumnos con décimos extras (expuesto por PO4). Sin embargo, después de escuchar a PO5 comentar las desventajas de este tipo de manejo (el alumno se acostumbra a recibir un estímulo por su trabajo por lo que termina condicionado a esto), cambia su opinión. Así, pasó de 'estar muy de acuerdo con premiar a los alumnos por su participación/esfuerzo; a cuestionar lo que sus propios niños dicen ('si no lo hago ¿me vas a bajar de calificación?') a buscar una nueva y más efectiva forma de utilizar la evaluación informal para estimular a los estudiantes - propone darles una carta al final del año. Esto demuestra poner en tela de juicio sus propias creencias y modificarlas por otras opciones (59:45 P II).
- PO4 compartió lo mucho que le ha servido reflexionar en el journal ya que ha podido identificar actividades que le han funcionado en años anteriores. Dijo que si a ellas como maestras los journals les han servido para mejorar su clase, la reflexión que hicieran los alumnos sobre sus resultados en el examen sería muy provechosa (1:32:34).
- PO6 demostró apertura y reflexión al aceptar lo importante que eran los comentarios de sus pares en la revisión de instrumentos de evaluación. También mostró disposición para realizar algún cambio. PO6 (1:41:35 P II) "Yo sí agradezco mucho los comentarios que me hacen cuando lo elaboro; cuando lo contestan. Porque sí es cierto. A pesar de que tú dices 'guau, ya está' (...) pero cuando te dicen un comentario es cuándo tú dices 'chin, sí es cierto'. Entonces, más fácil. Como dice PO5 que de repente 'porque no en lugar de que sea la respuesta, le ponemos las opciones para que escojan. Y sí es más fácil para calificar y para ellos contestarlo y eso. No de quedarme de que 'lo tengo bien!' o así. Si el comentario que te hacen no es por fregar", "(1:42:42 P II) PO6: "De verdad, de verdad. La perspectiva de otra persona puede ser la de algún alumno despistado aunque tú 'ya sabes que los murciélagos trepan" (Este último comentario se debe a una diferencia que el diseñador tuvo con otro docente quien cuestionó la validez de un reactivo por desconocer esta información).

Sesión 4 - Bloque IX:

- PO6 (1:39 P1): "[...] Yo me doy cuenta de mis detalles ¿no? por ejemplo que no checo lo del orden de dificultad; sino que más bien me guío por el orden de la historia. Entonces ya voy a tener un poquito más de cuidado en eso y pensarle más por allí... a la deficiencia que yo tenía. [...]". El comentario de PO6 es evidencia de avance y sensibilización. Después de lo discutido en la sesión pasada sobre la elaboración de instrumentos de evaluación, ella reflexionó sobre sus deficiencias y está más consciente de ellas. En su intervención se aprecia el deseo de realizar acciones de mejora y superación.

Sesión 5 - Bloque IX:

- Durante la grabación únicamente PO6 compartió un comentario que evidencia no sólo reflexión, sino conciencia sobre lo que significa la observación de clase para ella. Así, comenta: (P1 23:35) “Por eso, lo padre es que, como se veía desde un principio... Lo rico de observarnos es APRENDER y al mismo tiempo compartir. Mira... esta actividad sentí que no te funcionó, yo hago esto ¿Qué te parece? A lo mejor lo intentas y te puede funcionar igual que a mi. Y al contrario... me gustó esto y con el permiso te lo copio. Eso es lo rico de observarnos...”.

INTERPRETACIONES

Categoría: IX.- Evidencias de avance: Evidencias de sensibilización → concientización → transformación de la práctica.

La reflexión es un proceso mental que aunque se puede llevar a cabo con otros tiene efectos en lo individual. Sus resultados pueden capitalizarse de manera inmediata o bien mucho tiempo después en el que inclusive la experiencia pudiera transformarse en conocimientos susceptibles a ser utilizados en distintas circunstancias (Perrenoud, 2007). Lo que en este espacio se pretende lograr es dar cuenta de evidencias que podrían indicar un resultado inmediato. Esto no descarta que lo reflexionado en el *Programa* haya tenido efectos mediatos o posteriores en todas las participantes.

Se considera como avance a:

- ✓ la modificación o transformación de algún instrumento, práctica o situación producto de la reflexión individual o grupal realizada en alguna de las sesiones;
- ✓ reconocimiento de errores y puntos a mejorar;
- ✓ reconocimiento de situaciones que poco favorecen al aprendizaje;
- ✓ propuestas para el establecimiento de acuerdos con la intención de mejorar procesos, como lo es la observación de clase;
- ✓ reconocimiento de avances y mejoras.

Muchas veces los maestros **actúan de manera automática haciendo uso de su conocimiento tácito** y dan por hecho ciertas situaciones (Schön, 1998) como son la comprensión de sus alumnos sobre algún tema y la eficacia de sus actividades, entre otras cosas, cuando no siempre lo son. **No es hasta que participan en experiencias reflexivas, como la observación de clase, que toman mayor conciencia de lo que verdaderamente sucede dentro del aula** (Farrell, 2007).

En las discusiones grupales en las que los participantes exponen sus conocimientos y creencias sobre un mismo tema, cabe la posibilidad de que alguno al escuchar los argumentos de otros, ponga en tela de juicio los suyos propios.

La solución de problemas de manera colaborativa permite llegar más rápido a mejores soluciones; de esta forma, el grupo genera más ideas de lo que se puede hacer de manera individual (Farrell, 2007). Un ejemplo de ello puede ser la revisión de instrumentos de evaluación entre pares, en la que aunque el instrumento es elaborado por uno, otros lo retroalimentan y enriquecen con sus comentarios.

El compartir y reflexionar con otros permite ver una mismo tema, problema o situación desde varios ángulos. Así, mientras para un maestro sólo resulta difícil salir de una misma perspectiva, el reflexionar en equipo genera el planteamiento de varios posibles escenarios y puntos de vista que vale la pena considerar. Oportunidades como estas permiten cuestionar las prácticas desde otro ángulo no siempre considerado.

Este tipo de experiencias reflexivas contribuye a desarrollar **mayor conciencia de lo que se hace, de lo que se cree que se hace y del porqué se hace;** lo cuál resulta indispensable en el sentido de que uno actúa en respuesta a lo que es consciente (Freeman, 1989).

5.2.1.2.10. Categoría X: Compromisos, conclusiones y reflexiones finales.

Descripción:

Sesión 2 – Bloque X:

- Después de abordar el tema sobre la importancia de conocer a los estudiantes, se llegó a la conclusión de **elaborar un instrumento único** con este fin. Esto denota un interés por conocer más sobre ellos y en el mejor de los casos utilizar esta información en beneficio de su práctica. PO6 sugirió que sería importante que todas compartieran sus ideas ya que lo que alguna aplicó podría servir a otros. Este comentario denota apertura para recibir sugerencias y aportaciones por parte de los demás. En éste se reconoce la capacidad que tienen los demás. Cabe resaltar que **no se logró concienciar a las maestras sobre la importancia de aplicar instrumentos distintos debido a que cada grupo, grado, maestra, tiene necesidades, intereses, y problemáticas particulares.**
- Para la siguiente sesión (Octubre), todos los maestros **realizarían una bitácora sobre su examen** y el proceso que se había llevado para su realización incluyendo el porqué de los ejercicios que se seleccionaron; así como las dificultades que se encontraron para su realización. Para las personas que no elaborarían examen ese mes, les correspondía analizar a detalle el instrumento del grado que aplicarían. Además, se acordó que durante el mes se realizarían **observaciones de clase** utilizando el formato del mes anterior. PO7 y PO6 sugirieron no cambiar el formato ya que estaban familiarizándose con él.
- Se acordaron **acciones concretas**: Después de la observación entre pares, el observador ofrecería no sólo **retroalimentación escrita mediante los formatos de observación que se llenan, sino oral de manera inmediata.** En palabras de PO6: (p. 19, aprox. min. 51:15): “Sí me encanta que me observen y de igual manera observar pero, a mi personalmente le quiero pedir a quien me observe que sí me haga también los comentarios más personales en forma oral porque a veces cuando lo escribes como que se te van detalles y yo si quiero pedirle a quien me toque. No sé a quien me toque... que después de que me observe, si podemos, que me regalen un minutito y me comenten que vieron con mi clase para que sea más padre para mí”.
- Además se elaboraría el **rol de observación** para las siguientes sesiones comenzando por programar observaciones entre maestros que compartían el mismo grado.

Sesión 3 - Bloque X:

- Al discutir sobre el diseño de las herramientas de evaluación se acordó elaborar un checklist en los que se enlistarían todos los aspectos a revisar en un examen (encabezado, numeración, aciertos, etc.) con la intención de evitar errores. Además, aunque se resaltó el buen trabajo que han venido realizando las maestras y el

coordinador en este aspecto, se sugirió que los instrumentos fueran revisados por más de una persona ya que como dice PO6: (1:19:00 P II) “[...] A lo mejor lo que yo no vi, otra persona si lo ve). Este comentario refleja humildad para aceptar que se cometen errores y la apertura a que otros revisen y sugieras sobre tu trabajo - Característica que contribuye a realizar un buen trabajo en equipo. Esta actitud fue evidente en la mayor parte de las maestras ya que muchas reconocieron algunas debilidades. Otro acuerdo que se tomó durante la segunda mitad de la sesión fue que la persona encargada de diseñar la herramienta de evaluación, debería entregar una tabla de especificaciones ya que el criterio para calificar de maestro a maestro puede variar. En esta tabla se deberían anotar no sólo todas las posibles respuestas, sino también los errores permitidos y el valor posible para cada reactivo. Además se debería definir el propósito de cada ejercicio ya que éste podía ser evaluado de diversas formas (¿Precisión o comprensión?). Una vez elaborado sería revisado por el compañero con quien comparte grado, quien podría agregar o clarificar algo más. Las maestras comentaron que a pesar de esto, en ocasiones es al momento de calificar cuando se detecta alguna situación. De darse esto, se acordó que se buscaría comunicarse con el par para discutir ese punto en particular y llegar a un criterio común. Este acuerdo refleja apertura para buscar soluciones conjuntas más transparentes y justas en beneficio de los estudiantes.

Sesión 4 - Bloque X:

- Se establecieron compromisos y acuerdos claros y precisos en relación a los instrumentos de evaluación; mismos que hasta la fecha se han llevado a cabo – entregar tabla de especificaciones y guías de estudio junto con el examen; par es co-responsable.
- Se acordó que la observación de clase sería entre pares que comparten el mismo grado.
- Se presentó la versión final del checklist para la revisión de instrumentos de evaluación - compromiso sesión anterior. Esta sería probada en la siguiente evaluación – Se utiliza hasta la fecha.
- Los compromisos se traducen en acciones de mejora que son concretadas de manera inmediata. Ejemplo: checklist, tabla de especificaciones, guía de estudio, revisión por pares.

Sesión 5 - Bloque X:

- Al final de la sesión las maestras redactaron 3 acciones concretas que se proponían realizar para mejorar su clase.
- Después de una breve discusión se acordó que la planeación del siguiente mes (unidad seis) sería libre. Cada maestra planearía de la manera que considerara más eficiente. En la siguiente sesión del *Programa* cada una expondría lo que realizó y lo que le funcionó; con esto se discutiría sobre lo que se podrá/ deberá cambiar (P2 1:43:34). El coordinador solicitó que no se dejara de elaborar el journal. Las maestras se escuchan contentas y satisfechas con el acuerdo tomado.
- La respuesta a la pregunta tres de la reflexión final (¿Qué acciones puedes realizar para que tu trabajo fuera de clase, con lo que respecta a la escuela sea más

eficiente?) quedó pendiente para la siguiente sesión después de discutir resultados de la experiencia de planeación.

- (1:45:39) Al discutirse los asuntos generales se acordó, entre otras cosas, que cada docente redactaría una circular para dar a conocer los avances y necesidades para la segunda mitad del ciclo escolar. Esta sería entregada a los alumnos la mañana del día de la junta. Por la noche los maestros pasarían a los salones a saludar y a preguntas si existían dudas en relación a lo citado en la circular. Este procedimiento fue conformado con las ideas del equipo; hasta la fecha se conserva.

INTERPRETACIONES

Categoría: X.- Compromisos, conclusiones y reflexiones finales.

Al finalizar cada una de las sesiones se generaron compromisos relacionados a lo discutido que, fueron traducidos en acciones de mejora. Esto confirma lo citado por Villar Angulo (1995) quien dice que **al examinar las experiencias pasadas y las acciones presentes, se genera conocimiento que informa las acciones futuras.**

Algunas acciones de mejora fueron en función de la siguiente sesión; otras aunque buscaban ser permanentes, no fueron continuadas como fue la elaboración de un cuestionario unificado para conocer a los estudiantes; sin embargo, otras acciones se conservan en la actualidad. Algunas de ellas son: el procedimiento de retroalimentación oral y escrito en relación a la observación de clase, el procedimiento para la elaboración y revisión de instrumentos de evaluación, la elaboración de instrumentos de apoyo, los acuerdos para buscar calificar de manera más justa a los estudiantes, entre otros.

Además, a partir de la tercera sesión las maestras redactaron sus compromisos personales con respecto a lo que la discusión había provocado en ellas.

El diálogo y reflexión grupal permiten encontrar puntos en común entre los participantes que llevan a generar acciones y compromisos en una práctica compartida. Así, en la experiencia que aquí se describe el cerrar cada sesión con

propósitos, compromisos y acuerdos es indicio de los logros de la reflexión grupal en cada reunión.

5.3. Análisis de la fase de evaluación y cierre de la experiencia reflexiva.

Como se mencionó en el *Capítulo IV Diseño Metodológico del Estudio*, como parte de la evaluación y cierre del *Programa Reflexionando Juntos para un mayor Desarrollo Profesional*, se llevaron a cabo varias acciones. Entre ellas, la aplicación de dos instrumentos de evaluación; una con el objeto de retroalimentar lo provocado en el *Programa* y otro en relación a la experiencia en las observaciones de clase. Para este análisis se presentan los hallazgos y reflexiones recabados en ambos instrumentos. La información obtenida fue analizada con la ayuda de los software ATLAS.ti para el análisis cualitativo y SPSS para la parte cuantitativa.

El instrumento 'Evaluación del *Programa*' estaba integrado por veinte preguntas; catorce de ellas de tipo abierto y seis de opción múltiple. En este se incluyeron cuestionamientos en relación a sus experiencias, logros, compromisos, aprendizajes y desempeño tanto en lo personal como en relación al trabajo grupal. Del mismo modo, algunas preguntas buscaban identificar los aciertos y los errores relacionado al *Programa* en sí. Al final del documento cada docente ofreció sugerencias que, además de evaluar el trabajo realizado, pretendían visualizar experiencias posteriores.

Por otro lado, la encuesta denominada 'Evaluando mi experiencia en la observación de clase', contaba con ocho preguntas abiertas. En ella se pidió a las maestras manifestaran su sentir en relación a lo que la experiencia de observación había representado para ellas, tanto en lo general como en los momentos al observar, al ser observado y al retroalimentar a sus pares. Además, tuvieron la oportunidad de plasmar los aspectos positivos y negativos que identificaron en la dinámica.

Otra pregunta del cuestionario pretendía conocer si la experiencia había contribuido a mejorar y/o a modificar su propia práctica y porqué. En otra, se buscó realizaran una pequeña comparación entre las primeras y últimas observaciones, con la intención de identificar cualquier mejora.

Al final del instrumento, se les cuestionó si estarían dispuestas a repetir un ejercicio de observación similar en el futuro; así como a proponer acciones para mejorar el proceso.

Fase de Evaluación y cierre

1. Evaluación del Programa.
2. Evaluación de la experiencia de observación de clase.

5.3.1. Análisis de la 'Evaluación del programa'

Al terminar el *Programa*, se preguntó a las maestras cuáles habían sido las **experiencias, aprendizajes y descubrimientos más importantes** a los que habían llegado en lo personal y en lo grupal. De acuerdo con lo manifestado por ellas fue una experiencia positiva y enriquecedora tanto en su aprendizaje como en su desarrollo personal y profesional. En la voz de una de las docentes:

"Ha habido una retroalimentación entre todo el equipo muy positivo y nutritivo. He aprendido mucho del equipo para mi desarrollo como maestra; me he analizado como tal" (PO2, 1:1, 9:11).

Una de las experiencias más reiteradas fue el aprendizaje que tuvieron entre ellas tanto en las discusiones grupales como en las observaciones de clase. Así, una de ellas comentó:

"He logrado ver que algunas cosas en equipo suelen ser más gratificantes; como el aprender unas de otras" (PO3, 2:1, 9:11).

Otra fue la **identificación y empatía** que tuvieron las docentes entre ellas mismas. Así, se dieron cuenta que su trabajo, sus problemas y sus metas eran similares.

"Al escuchar las inquietudes de mis compañeras [...] me doy cuenta que no estoy tan perdida y que voy en el camino correcto. Me dio seguridad para seguir adelante" (PO4, 3:3; 26:30).

Del mismo modo reconocieron los logros que tuvieron como equipo: el cumplimiento de metas comunes, el apoyo y solidaridad entre las integrantes, y el reconocimiento del valor de cada una.

Una de las respuestas más relevantes fue en la que una maestra reconoce el **paso a un estado de conciencia**, entendida ésta como el darse cuenta de lo que hace y porqué lo hace, en algunas prácticas que lleva a cabo:

"Tras la experiencia del presente año y todo el trabajo que hemos puesto en común me doy cuenta de que muchas cosas que se trataron de una forma u otra las llevo a cabo; sólo que ahora con conciencia" (PO5, 4:1, 9:13).

Esto evidencia un avance en lo que se ha venido discutiendo en este estudio en relación a la búsqueda de desarrollar oportunidades reflexivas que lleven al docente a una mayor conciencia de lo que sucede en sus aulas para, a partir de ahí, decidir si desean continuar o no con esas prácticas (Farrell, 2007).

Todas las maestras reconocieron que el *Programa* les había permitido identificar situaciones que les preocupaban y que querían cambiar y mejorar en su práctica. Entre los argumentos que acompañaron su respuesta, se encuentran los siguientes:

"[Logré] redescubrir aspectos que no reconocía" (PO2, 1:3, 2:23).

"En algunas ocasiones me sentía limitada y he aprendido de otras compañeras como le hacen; ha sido muy enriquecedor" (PO3, 2:3, 22:24).

"El conocer y reconocer que hay más que hacer me motiva a seguir aprendiendo" (PO6, 5:3, 23:25).

Así, entre las principales experiencias encontramos: el descubrimiento y redescubrimiento de aspectos relacionados a su práctica; y el aprendizaje de otros y con otros en el observar y compartir dudas, situaciones, estrategias, y soluciones. También se mencionaron logros personales relacionados a prácticas concretas.

Al preguntarles **cuáles habían sido los aspectos de su enseñanza que habían logrado transformar y/o mejorar después de las reflexiones personales y grupales** que se habían fomentado en el *Programa*, todas ellas citaron múltiples elementos puntuales, claros y concretos relacionados a sus prácticas y situaciones personales. Lo mencionado por una de ellas fue:

“[He logrado mejorar]:

- Mi planeación y el journal; al tratar de que sean más significativos.
- El tiempo que tomaba para revisar tarea.
- [Entender] que en su mayoría, los niños que obtienen bajas notas atraviesan por situaciones difíciles sobre las que no tienen control. Esos niños requieren de tu tiempo y comprensión.
- Que se deben corregir los errores; sin embargo hay que encontrar las palabras y los momentos adecuados.
- Que es importante promover la interacción de los alumnos dentro del aula.
- Que los temas que se incluyen en un examen deben estar relacionados con lo que enseñaste en clase”. (PO8, 7:4, 40:51).

Sin embargo, cuando se les cuestionó sobre los que no se habían logrado mejorar y que se podrían recuperar en el futuro, las respuestas fueron un poco más limitadas y menos definidas. La más recurrente estaba relacionada a la elaboración de material didáctico.

Al final de cada una de las sesiones, las maestras redactaban **compromisos y propósitos** concretos en cuanto a los temas discutidos. Al preguntarles sobre su cumplimiento, cada maestra presentó un sencillo balance personal en el que mencionaba cuáles había logrado, cuáles no y las razones que habían tenido. Este ejercicio denota importancia, seriedad y compromiso ante los propósitos generados.

Uno de los **aciertos** más mencionados por las docentes en cuanto a la forma de trabajar en el *Programa* fue el reconocimiento de que **todas las maestras tuvieron la oportunidad de participar y de exponer sus puntos de vista y experiencias personales**. Uno más fue **la riqueza del trabajo en equipo**; al estudiar y compartir juntas. Algunos otros fueron: el reconocimiento de buscar un avance académico y personal, la relevancia de los temas y la indagación sobre algún tema en particular como fuente de actualización.

La mayoría de las maestras coincidieron en que **todos los temas habían sido relevantes**. Como lo expresa una de ellas:

"Desde mi punto de vista todos fueron importantes y me ayudaron a reflexionar sobre mi práctica docente" (PO6, 5:9, 67:71).

Cuando se les preguntó sobre los temas que habían faltado y que quisieran sugerir para un siguiente bloque se detectó que éstos estaban **relacionados a cuestiones prácticas, más que teóricas**. Los temas propuestos estaban vinculados principalmente a aspectos psicológicos (problemas en los alumnos, relaciones interpersonales) y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Algunas docentes hicieron referencia a temáticas ya discutidos. Sólo una de ellas aclaró sobre su deseo por profundizar en estos temas; el resto no justificó sus respuestas.

Cabe señalar que a cada docente se le dio la oportunidad de sugerir cinco temas para discutir en un futuro cercano. A pesar de esto, sólo dos maestras lo hicieron. El resto

dejó de uno a cuatro espacios en blanco. Esto permite inferir que, muchas de ellas, aún no tienen claras sus necesidades e intereses. Otras, sin embargo, sí las tienen:

"Creo que siempre hay algo nuevo [que indagar] pero se va descubriendo según las necesidades inmediatas y actualmente me gustaría aprender a conocer que tipo de alumnos tengo" (PO6, 5:11, 73:76).

Entre las **ventajas** reconocidas por las participantes en relación al **trabajo grupal** estuvieron:

- El intercambio de ideas, de experiencias, de conocimientos.
- La identificación de problemas y situaciones similares en la práctica de los demás. Su labor deja de ser un elemento aislado.
- El compartir soluciones y estrategias.
- El mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo a través del conocerse "no sólo como compañeras, sino como personas" (PO8, 7:12, 99:101) dentro de un ambiente favorable.

Las **limitaciones** más reconocidas por el grupo con respecto a la experiencia del trabajo grupal fueron:

- el **tiempo** ya que a veces no era suficiente pues, aunque los temas eran muy ricos, las discusiones se tuvieron que detener.
- la **inseguridad** de no 'estar a la altura de las demás'. En palabras de una maestra:

"Quizá la falta de tiempo para preparar un tema y el temor a no ser tan buena como las demás, son limitantes" (PO5, 4:13, 108:112).

- El **miedo a ser juzgado** por los miembros del equipo.
- La **falta de participación** sobre todo al discutir temas académicos. Como una de las maestras lo expresa:

"Cuando los temas eran menos académicos, era más fácil ser participativa porque las demás lo eran" (PO7, 6:14, 105:109).

Otras limitaciones que también se mencionaron fueron: la falta de respeto al hablar mientras alguien más expresaba sus ideas, el acaparar la palabra por algunos y no permitir a otros expresarse, la falta de equidad en la participación y, la falta de aterrizar ideas en conclusiones.

Una desventaja más que se exteriorizó fue la desviación constante del tema central que hacían algunas maestras. Sin embargo, es importante señalar que, de acuerdo a análisis anteriores, en estas 'salidas' las maestras expresaban situaciones, pensamientos, y problemáticas que aunque eran personales y afectaban el orden y desempeño de la sesión, también reflejaban una necesidad de expresar sus sentir y ser escuchado.

Todas las maestras excepto una manifestaron que la experiencia del trabajo grupal había **contribuido en su reflexión personal**. La mayoría hizo referencia al aprecio por los comentarios, ideas, observaciones y experiencias que se compartieron. En palabras de una de ellas:

"El equipo me apoyó a reflexionar; pues con las ideas que se aportaban me hacían reflexionar sobre mi propia experiencia" (PO6 5:14, 92:94).

Muchas hicieron hincapié en la importancia que tuvo el percibir que todas ellas padecían problemas similares en sus aulas.

En una de las preguntas se pidió a las maestras compartieran los principales cuestionamientos que les habían surgido, los problemas que habían detectado, y los logros que habían descubierto. Como es de suponerse, las respuestas fueron muy variadas. Algunas de ellas estaban relacionadas a cuestiones muy concretas de sus rutinas, como era el tiempo que tomaba a los alumnos el desplazarse de salón a salón.

Sin embargo, se identificó que varias de las docentes mostraron preocupación por saber si su trabajo estaba teniendo el impacto y efecto deseado en sus estudiantes. En voz de una de ellas:

"[Mi principal inquietud es] como siempre, la duda de si lo hago bien o no; si mis alumnos me entienden y se sienten bien en su clase. El tener alguna diferencia con los papas me hace dudar de mi misma y me cuestiona; aunque acepto que hay papas muy problemáticos. Siempre me pregunto si es suficiente lo que hago o si estoy dejando cosas por hacer" (PO5, 4:15, 128:134).

Como se comentó anteriormente, el instrumento incluía seis preguntas cerradas que pretendían que el docente auto-evaluara su desempeño en ciertos momentos clave dentro del *Programa* como son: su participación en las discusiones grupales, el investigar y preparar los temas a tratar, la apertura para indagar y buscar respuestas en su propia práctica, su participación en la elección de los temas, su apertura a ser ponente. Los resultados obtenidos se presentan a continuación⁴⁰.

En la primera pregunta de este tipo se pedía que las maestras calificaran su participación dentro de la discusión grupal eligiendo entre las opciones excelente, muy buena, regular, no muy buena, y mala. El 62.5% de las maestras calificó su participación como muy buena; mientras que el 25% la calificó como regular. Aunque la opción 'buena' no se había proporcionado, el 12.5% de la población la incluyó. El resto de las opciones de respuesta no fue seleccionada.

Al preguntar *¿Cómo calificarías tu esfuerzo por investigar y preparar los temas a tratar en las sesiones del Programa?*, se encontró que el 50% seleccionó la respuesta 'regular'. El 37.5% la calificó como muy buena; mientras que el 12.5%, una vez más incluyó la respuesta 'buena'. Todo esto nos lleva a inferir que las maestras reconocen que hubieran podido esforzarse más.

⁴⁰ Es importante señalar que para evitar sesgo en los resultados, se decidió no considerar las respuestas del investigador dentro del análisis. Por ser nueve las docentes participantes, los porcentajes presentados aparecen fraccionados.

En cuanto a la apertura para indagar y buscar respuestas en sus prácticas mismas, la mitad de las participantes manifestó haber tenido muy buena apertura. El 37.5% la calificó como regular. Nuevamente, el resto (12.5%) anotó la respuesta 'buena'.

Las siguientes tres preguntas pretendían conocer cómo había sido para ellas tomar parte activa en las diferentes actividades del *Programa*. En relación a la elección del tema, la mitad reconoció que había sido muy buena; el 25% regular y el 12.5% anotó la opción buena. Esta pregunta resulta relevante ya que en muy pocas ocasiones los docentes tiene la oportunidad de elegir los temas que quisieran tratar. A pesar de la apertura que se tuvo para permitirles hacerlo, el 25%, al marcar la respuesta regular, se percibe en posición neutral.

Cuando se les preguntó su opinión sobre el tomar parte activa como ponente, los resultados fueron iguales para las respuestas muy buena y regular; ambos con un 37.5%. El resto no la respondió por no haber participado como ponente.

Para la pregunta ¿Cómo fue para ti tomar parte activa en la discusión?, únicamente el 25% respondió que regular; el resto de las respuestas se ubicó entre excelente y buena. Cabe señalar que la respuesta excelente no había aparecido anteriormente.

Como se puede observar, la mayoría de respuestas para las distintas preguntas se ubicaron entre las opciones 'muy buena' y 'regular', lo cual resulta positivo, sobre todo si se considera que la mayoría de las maestras no había participado en un *Programa* como el que aquí se presenta.

Como parte del ejercicio se pidió a las maestras citar los puntos a mejorar y sus sugerencias para lograrlo. Esto principalmente en relación a la organización, coordinación, contenidos, tiempos, materiales de trabajo y participación del grupo, entre otras. Algunas de ellas fueron:

- Optimizar el tiempo.
- Regular el tiempo de participación de cada docente.
- Continuar con la discusión de algún tema que no haya sido agotado en las siguientes sesiones.
- Practicar el respeto por el que habla y expresa sus ideas.
- Cuidar la forma de expresar puntos de vista y retroalimentación para evitar herir susceptibilidades.
- Perder el miedo a ser juzgadas por los pares.
- Dedicar parte de cada sesión a la discusión de problemas particulares para los que todo el equipo diera su opinión y consejo. Aunque como lo expresa la maestra que realizó la propuesta “esto requiere de compromiso, de ser sinceras y humildes y también de madurez por parte de cada miembro del grupo” (PO5, 4:18, 169:184).

Algunas otras maestras hicieron recomendaciones que se oponen a los principios que dan sentido al *Programa*. Esto es, propusieron definir los temas y asignarlos a los moderadores desde el inicio; además, elegir un coordinador que les recuerde el tema que deben preparar y la fecha. Otra maestra sugirió aplicar un examen al final de cada sesión para comprobar si el tema se había comprendido.

Algunos testimonios de la experiencia en la discursiva de las participantes:

"La organización me pareció buena pues nos repartimos los temas de manera equitativa. Los contenidos fueron interesantes. Los tiempos ¿? Bueno, sé que a veces hablamos mucho pero, también es bueno. No me quejo. El material que llevamos fue parejo. Todas las presentaciones y participaciones fueron muy parejas." (PO4, 3:17, 144:52).

"Sinceramente creo que estamos en muy buen camino" (PO6, 5:17, 125:126).

"Ha sido un proceso que agradezco muchísimo. El equipo de inglés tiene aspectos que se complementan, y por eso creo que si hay más cohesión real y apertura, las cosas se irían al cielo en tres segundos. Hemos enfrentado retos académicos y de trabajo. Todo el mundo hace un gran esfuerzo. Me ha costado un poco darme

cuenta de lo que personalmente afecta a unas u a otras, pero me ha ayudado a salir de mi mundito laboral que he hecho medio frío. He re-estudiado lo que ya había estudiado pero no recordaba. He aprendido del trabajo de mi coordinadora. He adquirido continuidad en el trabajo. Gracias de verdad" (PO7, 6:18, 152:162).

"Considero que este taller, a diferencia del anterior, fue muy significativo, organizado e interesante. Se promovió la participación de todos los miembros del grupo. Pudimos expresar inquietudes, dudas y experiencias. Al reflexionar sobre las observaciones de clase, yo siempre aprendí algo nuevo. Considero que las observaciones nos abrieron a la reflexión. Al mismo tiempo rompimos tabúes y por lo menos yo puedo decir que todas mis compañeras son muy buenas en su labor y, de todas a las que pude observar, tengo algo bueno que aprender e incluir en mi labor. Considero que el material que leíamos antes de realizar las observaciones fue de gran utilidad y de enriquecimiento. Esto nos llevó a hacer observaciones más específicas y no tan generales. Aprendiendo así diferentes temas que debemos tomar en cuenta sin darlo por hecho" (PO8, 7:18, 151:167).

Lo expresado por las maestras nos lleva a concluir que el trabajo realizado por ellas en el *Programa Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional* tuvo logros significativos tanto en cuestiones de organización, de cohesión grupal, de preparación académica, de superación profesional y sobre todo de reflexión sobre la práctica.

5.3.2. Análisis de lo experiencia de observación de clase.

De acuerdo con lo manifestado por las maestras, se encontró que la experiencia de observación de clase representó para ellas cuestiones muy diversas. Por un lado se obtuvieron testimonios muy gratificantes en relación a los beneficios y logros obtenidos, y por otro se identificaron sentimientos de nerviosismo e inseguridad. En el comentario de una de las maestras se perciben ambos:

[Para mi representó] un aprendizaje en todos los aspectos; un autoconocimiento; un correctivo; un descubrimiento. Nervios" (PO2, 1:1, 7:8).

En cuanto a los **aspectos positivos y las experiencias de logro** se identificaron las siguientes:

- *Mejora de la propia práctica gracias al aprendizaje de los demás.*

“Fue muy interesante ver a mis compañeras como solucionan sus problemas. Creo que tuve una superación y mis clases son mejores” (PO9, 8:1, 7:9).

“Mejoré a través de aprender de mis compañeras” (PO8, 7:1,7:8).

- *Solución de problemas o situaciones conflictivas con la ayuda de los consejos y sugerencias de los demás.*

“Aprendes a escuchar los consejos que se te dan para solucionar algún problema” (PO4, 3:1, 7:12).

“[Es positivo] el que alguien me de sugerencias de cómo manejar o mejorar algo en mi clase para bien de mis alumnos; y tener una retroalimentación positiva” (PO3, 2:2, 14:16).

- *Descubrimiento de lo que sucede en el aula gracias a las observaciones y retroalimentación del observador. De otra manera sería difícil lograrlo.*

“Muchas veces no detectas un problema y el observador puede darse cuenta y se lo hace saber” (PO4, 3:1, 7:12).

[...] Sí creo que es una herramienta que refleja situaciones que nosotras solitas no vemos” PO7, 6:1, 7:11).

- *El aprender y compartir técnicas, soluciones, estrategias, experiencias.*

“[Logré] aprender técnicas de enseñanza; aprender control y manejo de grupo; aprender a dosificar el tiempo; aprender a elaborar algún material; [...]” (PO4, 3:2, 17:20) .

- *El saber que los demás comparten los mismos problemas y situaciones.*

“[Un aspecto positivo fue] el darme cuenta que mis compañeras tienen los mismos problemas que yo” (PO5, 4:2, 15:18).

“[También fue positivo] interactuar con las compañeras. Ver que a veces no sólo tu tienes un problema sino que tu compañera también lo tiene y lo maneja de forma diferente; y que a lo mejor a ti te sirve” (PO9, 8:2, 14:17).

- *Retroalimentación sobre el trabajo.*

“[...] Aumenta mi seguridad al saber cómo estoy haciendo mi trabajo” (PO6, 5:2, 14:18).

“Darnos cuenta de lo que los demás perciben. Tener mente abierta a los comentarios buenos y a los malos” (PO7, 6:2, 16:18).

Por el otro lado, el **aspecto negativo** que fue citado con mayor frecuencia fue el *nerviosismo y el sentimiento de inseguridad*. En la discursiva de las maestras:

“Al principio me sentía nerviosa al saber que me estaban observando y pensar que quizá estaba haciendo mi clase mal” (PO3, 2:1, 7:9).

“[Un aspecto negativo fue] “el temor e inseguridad que tengo en dar o recibir comentarios (a veces por la personalidad de cada quien)” (PO9, 8:3, 18:20).

Los sentimientos de inseguridad y nerviosismo pudieran estar relacionados a varias causas: incertidumbre al participar en una experiencia nueva y desconocida, miedo a ser evaluado o juzgado, costumbre por llevar a cabo una práctica individual y aislada a la de los demás.

Otros aspectos limitantes que se identificaron fueron:

- *Falta de protocolos claros* para el proceso de observación. Una maestra manifestó su molestia por la intervención de la observadora en su clase.
- *Malos entendidos* o interpretaciones equivocadas en la retroalimentación.
- *Falta de autenticidad* por parte de las maestras que son observadas y de honestidad de los observadores al retroalimentar el trabajo de sus compañeras. Así, como una maestra comenta:

“Pienso que quizá el día de la observación no actuamos como realmente somos. No siempre la retroalimentación es fidedigna” (PO5, 4:3, 19:22).

A pesar de esto, es importante señalar que **todas las maestras expresaron que la experiencia de observación de clase había contribuido para mejorar y/o modificar su propia práctica**. Cuando se les preguntó en qué sentido se obtuvieron las siguientes respuestas:

“Aprendes tips y a corregir tus errores; pues reflexionas en tu clase” (PO2, 1:4, 20:21).

“Tomo los aspectos que me gustan de mis compañeras y los trato de aplicar para ver si me funcionan” (PO6, 5:4, 26:27).

“Encontré cosas que hago y que no me encantan y otras que vi y que no quiero hacer. Por supuesto valoré otras que hago y aprendí mucho de mis compañeras” (PO7, 6:4, 24:26).

Un ejercicio interesante fue cuando se les pidió a las maestras numeraran en orden de mayor a menor utilidad una serie de tres premisas. Además se ofreció un espacio en blanco por si querían agregar alguna que no había sido considerada.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, para el 62.5% resultó de mayor utilidad ‘la reflexión y autoevaluación que realizaron sobre su propia práctica al ser observadas’. Posteriormente el 25% seleccionó que fue ‘la retroalimentación que habían recibido de sus compañeras. Y únicamente una maestra eligió ‘la observación que ella misma había hecho a otras clases’ como su primera opción.

Por otro lado, de las tres opciones presentadas, la que fue marcada como de menor utilidad por el 75% de las maestras fue ‘la observación que ellas mismas habían realizado a otras clases’.

El reconocimiento del impacto de la observación de clase en los procesos de reflexión y autoevaluación del docente sobre su propia práctica lleva a la consecución del logro de los objetivos central y específicos de la presente investigación.

Dos docentes, además ofrecieron una cuarta opción en sus cuestionarios. Éstas fueron:

“La adaptación a nuevas circunstancias (ser observada)” (PO7, 6:5, 31:36).

“La aplicación de lo aprendido dentro de mi clase” (PO8, 7:5, 26:30).

En el cuestionario, se pidió a las maestras realizaran una comparación entre las primeras y últimas observaciones que habían realizado y que citaran esas diferencias. Las respuestas obtenidas fueron muy interesantes. Algunas de ellas son:

“En las primeras no sabes bien el asunto. Con el paso de más observaciones, amplías tu visión hacia el observado. Ves las cosas desde otro punto de vista” (PO2, 1:6, 35:37).

“Bueno al principio sólo me dediqué a observar en general; y a partir de tener conocimiento de los aspectos que se pueden observar, mi observación se centró en aspectos particulares” (PO5, 4:6, 42:45).

“Estuve mucho más objetiva y pude manejar las herramientas de mejor manera” (PO7, 6:6, 42:43).

“Al principio me costaba mucho trabajo y la verdad me preocupaba que alguna de mis compañeras pudiera molestarse por algunos de mis comentarios. Sin embargo, al paso de las observaciones considero que adquirimos confianza para observar y ser observadas. Además, a mi parecer, todas tratamos de ser muy objetivas y empáticas” (PO8, 7:6, 36:42).

“Más apertura para los comentarios. Más auto-reflexión” (PO9, 8:6, 43:43).

Todos estos comentarios denotan un avance y evolución no sólo en cuestiones técnicas como el empleo de los instrumentos de evaluación, sino también en la ampliación del conocimiento y de las habilidades de percepción en relación a lo que sucede en el aula.

Esto les permitió, como ellas mismas dicen, ampliar su visión. Un logro más fue en cuestiones de apertura para dar y recibir comentarios, y de confianza para poder actuar.

Una de las preguntas era en relación a sus experiencias; sobre todo en relación a lo que se les había dificultado en distintos momentos: como observador, al ser observado y durante el momento de la retroalimentación. Los hallazgos se presentan a continuación:

- *Experiencias al ser observado:*

La mayoría de las maestras expresaron nuevamente los nervios e inseguridad que les generó la experiencia; en algunos casos inclusive las llevó a modificar su práctica. En la voz de algunas de ellas:

“Quería que todo me saliera perfecto y me daba angustia que no fuera así” (PO7, 6:7, 48:49).

“[Me sentí] nerviosa. Siento que no soy yo pues me pongo seria en automático. Con los niños soy más natural” (PO2, 1:7, 42:44).

- *Experiencia como observador:*

Entre las dificultades que encontraron en esta experiencia están:

- ✓ La búsqueda de la objetividad. Como lo expresa una de las maestras: “El ser objetivo para observar a otros es lo que se me dificulta” (PO3, 2:8, 51:52).
- ✓ El uso de los formatos e instrumentos de observación; tanto ante el hecho de tener que “escribir y observar al mismo tiempo” (PO5, 4:8, 54:55); como en el llenado del instrumento:

“Al principio fue el temor a equivocarme. A no observar todos los puntos que se plasmaban en las hojas” (PO8, 7:8, 52:56).

“A veces no saber cómo contestar las hojas y tratar de contestar todas las preguntas en un orden. Al final, fue más fácil gracias a la práctica” (PO9, 8:8, 50:53).

✓ La búsqueda de tranquilidad y empatía con respecto a las maestras observadas:

“Quería que la otra persona se sintiera cómoda. Ojalá que haya sucedido” (PO7, 6:8, 51:52).

▪ *Experiencias al reportar y retroalimentar a compañeros.*

Los siguientes testimonios de las maestras expresan lo fácil y difícil de la experiencia. En todas ellas se percibe la consideración de la forma en como sus comentarios pudieran ser recibidos por el receptor. En voz de ellas mismas:

“Cuando dices las cosas positivas es fácil; pero temas decir las negativas” (PO2, 1:9, 49:50).

“Lo fácil era decir ‘tu clase me gustó mucho por esto...’; y lo difícil era tener que dar alguna sugerencia” (PO3, 2:9, 54:57).

“A veces me parece difícil expresar los sentimientos que las clases me generan” (PO5, 4:9, 57:61).

“Lo difícil fue tratar de encontrar las palabras adecuadas para no hacer sentir mal a las compañeras (algunas, no todas)” (PO9, 8:9, 54:57).

Sin embargo, quien recibe los comentarios y la retroalimentación tiende a tomarlo positivamente, en la mayoría de los casos. En palabras de una de ellas:

“Creo que ésta fue la parte más rica del proceso porque en ésta te das cuenta de porqué se hacía qué y te aportaban sugerencias” (PO6, 5:9, 57:60)

Cuando se preguntó a las maestras si estarían dispuestas a continuar con la dinámica de observaciones de clase en un futuro, todas ellas manifestaron su aprobación; reconociendo además que había sido una experiencia de aprendizaje y superación.

Entre las sugerencias que hicieron, la mayoría mostró su preocupación por cuestiones diversas: el manejo de los formatos de observación, la periodicidad con la que se llevan a cabo las observaciones y el observar a los docentes que no fueron observados en estas primeras rondas.

5.3.3. Coincidencias entre ambas evaluaciones

Aunque ambos instrumentos pretendían evaluar y retroalimentar procesos distintos y aunque cada uno tenía una riqueza particular, en los dos se logran identificar ciertas coincidencias que nos permitimos resaltar.

En varias respuestas de los dos instrumentos las maestras reconocieron haber logrado un **aprendizaje** provocado tanto en las discusiones como en las observaciones de clase. Además del **compartir e intercambiar** ideas, experiencias, conocimientos, estrategias, y soluciones.

Asimismo, reconocieron haber descubierto una **práctica compartida** en la que ellas mismas identificaron que enfrentaban los mismos problemas, los mismos cuestionamientos y, muchas veces, los mismos retos.

La reflexión grupal, las observaciones de clase y la auto-reflexión que las dos evaluaciones provocaron, permitió a las maestras **darse cuenta** de muchas cosas que sucedían en sus aulas y del porqué se desarrollaban así; muchas de ellas eran desconocidas por las mismas docentes.

En ambos instrumentos se refleja que las maestras tuvieron una experiencia de crecimiento y aprendizaje ya que, entre otras cosas que ya se han mencionado, reconocieron que las acciones llevadas a cabo en el *Programa* habían **contribuido a transformar y/o a mejorar algunos aspectos de su enseñanza**. Asimismo, se

observó que ambas dinámicas, las discusiones grupales y las observaciones de clase, contribuyeron a provocar una **auto-reflexión** en los participantes sobre sus prácticas.

CONCLUSIONES

“Solo desde una práctica docente diferente podremos hacer realidad que cada persona se descubra, despierte e incremente sus posibilidades creativas, actualizando el tesoro escondido que cada quien posee y lleva dentro” (Delors, 1996).

En este espacio, partiremos por dar respuesta a las preguntas de investigación que fueron planteadas al inicio de este proyecto y que pretenden ser respondidas con base en los resultados identificados.

Los hallazgos que se busca resaltar en este apartado son sucintos y directos debido a que en las secciones de análisis e interpretación quedaron ampliamente explicados.

- ***Un programa que promueva la práctica reflexiva, ¿lleva al docente al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades?***

A lo largo del *Programa*, las maestras tuvieron la oportunidad de participar en diversas acciones que buscaban provocar y facilitar la reflexión tanto en forma individual como de manera colaborativa. Algunas de ellas fueron: las discusiones grupales en cada sesión, las observaciones de clase, la retroalimentación de dichas observaciones entre pares, la redacción de reflexiones personales, la respuesta a instrumentos de reflexión inicial y final en cada sesión, las entrevistas semi-estructuradas con el investigador; así como las evaluaciones tanto del *Programa*, como de la experiencia de observación.

En cada uno de los espacios antes mencionados, las docentes tuvieron un acercamiento a sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza; y como consecuencia, muchas de ellas lograron identificar tanto situaciones que resultaban efectivas como otras que requerían ser modificadas o mejoradas. Algunas de ellas estuvieron vinculadas a la elaboración de instrumentos de evaluación, a la motivación de sus estudiantes, a la detección de dificultades y problemas en sus alumnos, entre muchas otras.

Asimismo, a través de las discusiones grupales y de las observaciones de clase principalmente, fueron encontrando un sentido a muchas acciones que constituían su práctica y que en la mayoría de los casos formaban parte de rutinas, frecuentemente mecanizadas.

Ante esto, se alcanzó un avance al invertir un poco lo planteado por Brubacher, Case & Reagan (2005, p. 35) al lograr que algunas de las decisiones de las maestras fueran más reflexivas que reactivas, más racionales que intuitivas, y más conscientes que rutinarias. Además, al darle un significado a su práctica, lograron identificar sus logros y fortalezas; así como algunos puntos débiles que podían mejorar.

En repetidas ocasiones las mismas maestras reconocieron haber mejorado su labor docente gracias al aprendizaje que habían obtenido en el *Programa*; sobre todo aquel que se logró con otros y a través de otros. Del mismo modo, resaltaron la importancia que había tenido el compartir vivencias, conocimientos, estrategias, problemáticas y soluciones con sus pares.

Por el otro lado, algunos puntos débiles registrados por las propias docentes fueron: su inseguridad de no 'estar a la altura de los demás', el miedo a ser juzgado por los miembros del grupo y el temor a no encontrar las palabras adecuadas en el momento de retroalimentar a sus compañeras sobre la observación de clase, especialmente.

Además de las fortalezas y debilidades que fueron identificadas por las mismas maestras, es importantes resaltar los logros y limitaciones que se percibieron en general en el transcurso del *Programa*.

Entre los principales avances y fortalezas observados en este estudio está la capacidad de cada docente para analizar y reflexionar sobre su actuar. Así, se identificó que las maestras eran capaces de vincular la teoría discutida a su hacer, de reflexionar sobre su propia práctica al observar la clase de otros, de identificar diferencias y similitudes con respecto a la práctica de los demás, de detectar las acciones efectivas que llevan a cabo, de probar y tomar de otros estrategias y soluciones a problemáticas personales en sus aulas.

Un logro más del *Programa* fue la superación de ciertas limitaciones – auto-descalificación, miedo a lo desconocido y a sentirse expuesto - mostradas por algunas maestras al inicio de la investigación que las llevaron a mostrar resistencias a participar como moderadores y a evadir las observaciones de clase.

Es importante reconocer que tanto en lo individual como en el grupo mismo se percibió un proceso de evolución y maduración que, aunque lento, fue constante. En él, se fueron afinando los roles y las participaciones de cada participante, identificando las actividades y acciones que fomentaban el trabajo y la reflexión, la delimitación de objetivos claros y alcanzables, y el establecimiento de normas de comportamiento grupales que marcaban las libertades y límites a los integrantes.

Una fortaleza importante fue la apertura que mostraron las maestras al externar su sentir y pensar al momento de compartir sus ideas, conocimientos, experiencias personales y hasta puntos vulnerables –como fueron el reconocimiento de errores, limitaciones y situaciones de frustración. Además, mostraron disposición para escuchar y considerar puntos de vista diferentes a los suyos y probar nuevas ideas y sugerencias para mejorar su desempeño.

En cuanto a las limitaciones se identificaron: una falta de experiencia en la reflexión sobre su práctica, resistencias por parte de algunas maestras a participar en ciertas dinámicas reflexivas –discusiones grupales, reflexiones escritas, análisis de referentes teóricos, preparación de algún tema, observaciones de clase- y, poca disposición a romper rutinas y a dedicar tiempo a actividades reflexivas fuera del horario de clase. Cabe señalar que muchas de éstas se fueron superadas o minimizadas a lo largo del *Programa*.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, podemos decir que a través del *Programa Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional* las maestras lograron identificar y reconocer sus fortalezas y debilidades en relación a su práctica.

- ***Un programa que promueva la práctica reflexiva, ¿le permite al docente ver a sus colegas como agentes significativos en la construcción de un conocimiento común?***

Partamos de que para lograr un desarrollo profesional docente, según Wallace (2002), se deben integrar dos tipos de conocimiento: el *recibido* – vinculado a la teoría y a las habilidades aceptadas como parte del contenido intelectual necesario para llevar a cabo su profesión -, y el *experiential* - relacionado a la experiencia y a la práctica. En esta dinámica ambos conocimientos mantienen una relación recíproca en la que el docente puede reflexionar sobre la teoría a la luz de su experiencia en el aula; de tal manera que la experiencia áulica enriquezca y retroalimente el conocimiento recibido.

En este orden de ideas, el conocimiento recibido estuvo presente en el transcurso del *Programa* principalmente mediante el referente teórico que fue seleccionado y presentado por los miembros del grupo responsables de la sesión –moderadores- y que posteriormente fue discutido por todos los participantes. En esta mecánica, se identificó que muchas de las maestras lograron vincular la teoría discutida con su labor cotidiana.

En cuanto a la práctica, una de las características y logros principales de acuerdo a lo manifestado por las mismas docentes, fue el aprender y enriquecer su actuar con los comentarios, experiencias, conocimientos, problemáticas y soluciones, entre otras cosas, compartidos por las participantes durante el *Programa*.

Además, mediante el trabajar de manera colaborativa les fue posible identificar elementos comunes – metas, problemas, retos, estrategias - que desconocían por tener una práctica individual que era poco compartida con los pares. Así, a través de estas dinámicas grupales se logró construir un conocimiento común.

Las observaciones de clase entre compañeras fueron elementos clave para el reconocimiento de sus propias prácticas –sus actitudes, sus rutinas, sus creencias. Con este ejercicio se beneficiaron los docentes observados gracias a los comentarios recibidos sobre lo que sucedía en sus aulas y que muchas veces ignoraban, y a la retroalimentación recibida por sus pares en la que se llegaron a compartir y discutir soluciones y acciones que llevaron a una mejora. También, al observar pudieron no sólo conocer y analizar lo acontecido en la sesión observada y con esto ampliar su panorama y conocimiento, sino además, les dio pauta a cuestionar y reflexionar sobre su propio hacer a la luz de la de los demás. Esto confirma que al observar a otros, se observa a uno mismo (Farrell, 2007) (Gebhard, 1999) (Wajnryb, 1997).

El compartir y reflexionar con otros contribuye a desentrañar y comprender desde varias perspectivas un mismo problema y, por tanto, llegar a soluciones más eficaces.

Uno de los factores que contribuyó a lograr avances significativos en la construcción de un conocimiento común, fue el grupo mismo. Es decir, se percibió a un equipo capaz de dialogar y compartir conocimientos, intereses, experiencias, y problemáticas en torno a metas y situaciones de interés común. También, los integrantes buscaron generar juntos respuestas y soluciones a ellos.

Adicionalmente, el grupo se caracterizó por sus actitudes de solidaridad y empatía; así como por un fuerte sentido de identidad y de pertenencia. Además, los miembros del equipo hicieron evidente su sentido de integración reconociéndose y trabajando en función de un '*nosotros*'. Esto fue reconocido tanto al interior como al exterior del grupo. Todo esto generó un ambiente muy favorable; indispensable para la reflexión de manera colaborativa.

Algunas de estas características estuvieron presentes desde el inicio y a lo largo del *Programa*. En un primer momento, se identificaron una serie de ideas, conocimientos y creencias compartidas por las maestras sobre varios aspectos de su enseñanza que no sólo formaban parte de un imaginario común, sino que al mismo tiempo daban identidad al equipo que participó en este espacio.

Tanto las prácticas reflexivas, como la experiencia vivida y la integración del grupo, permitió que las maestras miraran a sus pares como agentes significativos en la construcción de un conocimiento común.

- ***Un programa que promueva la práctica reflexiva, ¿coadyuva a que el docente examine críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza?***

De acuerdo con las definiciones presentadas en este estudio, una práctica reflexiva *crítica* va más allá de cuestionar las propias creencias, opiniones y conocimientos sobre la práctica a la luz de la teoría. También examina los supuestos sobre los que éstos están contruidos y analiza los fundamentos que les dieron origen (Boggino & Rosekrans, 2004).

Un docente reflexivo crítico incorpora criterios morales y éticos al reflexionar (Hatton & Smith, 1995); además, desarrolla una mayor capacidad para percibir los patrones de pensamientos y acciones, con el fin de transformarlos (Boggino & Rosekrans, 2004).

Asimismo, de acuerdo con Martínez Rosas (2006), una perspectiva crítica busca desentrañar y problematizar las 'teorías implícitas' derivadas principalmente del sentido común y de la experiencia personal; para que, una vez explicitadas, busquen nexos con las prácticas. Con esto, se pretende que el docente amplíe la auto-conciencia y la auto-reflexión mediante procesos de resignificación e intervención.

Así, lo que se pretende es que, a partir de la reflexividad, el docente recupere, haga consciente, reconstruya y evalúe su práctica para posteriormente generar un nuevo conocimiento que le permita resignificar y transformar su hacer.

En este nivel de reflexión, el docente es visto no sólo como un profesional reflexivo, sino además crítico capaz de generar niveles de reflexión, criticidad y autoconciencia progresivamente superiores con relación a sí mismo, a su práctica y a sus circunstancias (Martínez Rosas, 2006).

Más aún, “es la reflexión crítica la que permite evidenciar la brecha entre el discurso y la práctica, entre la intención y la acción, entre lo ideal y lo real. Es el momento de la toma de conciencia sobre las creencias, conocimientos y conductas de sí mismo para poder transformarlas, lo cual implica examinar su fuente” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 139).

La posibilidad de no llegar a tal nivel de reflexividad se contempló desde un inicio debido a dos razones principalmente: el contexto y ciertas características del grupo, y lo limitado del espacio de tiempo destinado para el desarrollo de este *Programa*. En relación a esto último, como lo menciona Perrendoud (2007), para que una verdadera práctica reflexiva se dé, es necesario que ésta se convierta en algo casi sistemático y permanente para que pueda haber cambios y concienciaciones; condiciones que no se presentaron en esta experiencia.

Algunos factores relacionados al contexto, a las trayectorias y a las experiencias de las docentes que permitieron vislumbrar que no se lograría llegar al nivel de la reflexión crítica fueron:

- ✓ Una fuerte dependencia por parte de las docentes en los programas y textos en uso. Por mucho tiempo los materiales publicados para la enseñanza del inglés se han caracterizado por estar a la vanguardia y ser de alta calidad. Ellos ofrecen además, guías tan detalladas para los maestros que poco tienen que elaborar y decidir en cuanto al programa a seguir.
- ✓ Dependencia y costumbre a que son otros, usualmente las autoridades, quienes toman las decisiones. Esto provocó que, a pesar de que este *Programa* pretendía ser un espacio de libertad para las docentes en el que ellas serían las tomadoras de decisiones en cuanto a los temas a discutir y a la organización, entre otras cosas, no lo lograron del todo.
- ✓ Falta de experiencia en el manejo de prácticas reflexivas.
- ✓ Falta de hábitos de lectura, análisis, indagación y reflexión producto de una limitada participación en espacios académicos y grupos de reflexión.
- ✓ La tendencia a ver las observaciones de clase equivocadamente como procesos de evaluación, más que como oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional.

A pesar de estas dificultades y como ya se puntualizó en las dos respuestas anteriores, podemos afirmar que el grupo de docentes participantes sí logró examinar sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza, aunque no de manera crítica.

- ***Un programa que promueva la práctica reflexiva, ¿contribuye a un mejor desempeño como docente?***

De acuerdo con lo expresado en este trabajo podemos asegurar que un programa reflexivo colaborativo contribuye a que los participantes se desarrollen profesionalmente

mejorando a la vez su desempeño docente. A lo largo de estas líneas hemos identificado ciertas situaciones, prácticas y argumentos que nos llevan a confirmar lo antes dicho. Entre ellas están:

- la identificación tanto de prácticas efectivas como de aquellas que deben ser mejoradas o inclusive modificadas.
- el otorgamiento de sentido a prácticas y acciones que se llevan a cabo dentro del aula de forma mecanizada y que constituyen parte de las rutinas del docente.
- una toma de decisiones más reflexiva, más racional, más consciente.
- la superación de una serie de miedos, inseguridades y limitaciones presentes a lo largo del estudio; que a su vez ocasionaron resistencias para participar en distintas actividades del *Programa*.
- la vinculación y aplicación de lo abordado en las sesiones a la práctica cotidiana –referente teórico, experiencias de observación, experiencias y problemáticas de otros docentes.
- el cuestionamiento y reflexión sobre la propia práctica a la luz de la de los demás mediante las experiencias de observación permitiéndoles, a la vez, ampliar su conocimiento sobre la misma.
- el externar las creencias en relación a una serie de temas vinculados a la enseñanza durante la discusión grupal, la observación de clase o al responder alguno de los instrumentos de reflexión o de evaluación. Esto permitió un acercamiento del docente a las creencias que guían su práctica de manera consciente.
- la toma de conciencia sobre lo que sucede en las aulas y del porqué sucede de tal o cual manera, a través de experiencias de observación y discusiones grupales.

Es importante señalar que el grupo mismo fue un medio para el desarrollo y crecimiento de las docentes participantes. Sus actitudes de solidaridad y empatía, su sentido de

identidad y pertenencia; así como su sentido de integración propiciaron las condiciones y el ambiente necesarios par llevar a cabo una reflexión colaborativa.

Asimismo, su capacidad de dialogar y compartir con otros conocimientos, intereses y experiencias, les permitió generar estrategias, respuestas y sugerencias para solucionar sus dificultades.

De esta forma, al reflexionar juntas también lograron:

- Enriquecer su actuar con lo compartido por sus pares -sus comentarios, experiencias, conocimientos, problemáticas sugerencias y soluciones.
- Identificar elementos comunes en sus prácticas, incertidumbres y problemáticas; construyendo así un conocimiento común.
- Llegar a soluciones eficaces mediante las aportaciones e ideas de todos los miembros del equipo; a las que muchas veces sería difícil llegar de manera individual.

Un factor determinante fue también la presencia de las actitudes identificadas por Dewey (1933) – apertura o mentalidad abierta, entusiasmo, y responsabilidad – como favorecedoras para una práctica reflexiva. Así, gracias a la apertura, las docentes no sólo lograron expresar su sentir y actuar en relación a un sin fin de temas, sino que además consideraron puntos de vista diferentes a los suyos y probaron nuevas estrategias sugeridas por otros mejorando su desempeño docente.

Ante todo esto podemos concluir que el *Programa* que en este trabajo se describe no sólo aportó un soporte teórico, sino además fue un espacio de análisis crítico de la práctica que llevó a las docentes a: (1) descubrir lo que saben y llamar "por su nombre" a lo que ya realizan, (2) comprender qué elementos pedagógicos están en juego en la práctica docente, (3) fundamentar su saber tomando conciencia y seguridad en lo que realizan, (4) consolidar su conocimiento sobre su práctica y la forma cómo ésta puede

se mejorada, (5) dialogar con otros sobre ellos mismos y su hacer en el aula, (6) vivenciar lo que implica compartir y (7) experimentar lo que significa aprender del otro.

De esta forma, este espacio permitió a las docentes considerar, cuestionar y repensar sobre su actuar que, cuando se vive inmerso en la realidad particularmente en la rutina del día a día se vuelve tan familiar, conocido y cotidiano que difícilmente se retoma para pensarlo.

Además, contribuyó a que las docentes compartieran y conocieran lo que otros hacían y pensaban, abriendo nuevos espacios de interacción, comunicación y conocimiento con la posibilidad de enriquecer su práctica y maximizar las posibilidades de logro. Asimismo, lograron vislumbrar nuevas y mejores formas de hacer, de actuar, de compartir, mejorando así su desempeño docente.

Esta experiencia debe ser considerada como un punto de partida ya que el desarrollo profesional debe ser una búsqueda constante y permanente para alcanzar una meta que, como menciona Wallace (2002), se encuentra en constante movimiento debido al surgimiento de nuevos retos a superar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazdresch Parada, M. (2000). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. *Educación* (1).
- Becerra Meza, R. (2007). Una Experiencia de Innovación de la propia Práctica. *Práctica Educativa- Revista de la maestría en Educación* (9), 3-11.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). *Investigación- Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Bowen, J., & Hobson, P. (2005). *Teorías de la Educación*. México: Limusa.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Creatively Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1 de mayo de 2005). *National- Louis Univeristy*. Retrieved 20 de octubre de 2010 from http://nlu.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Citadel.cfm
- Brubacher, J., Case, C., & Reagan, T. (2005). *Cómo ser un Docente Reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas* (2º edición ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Buckely, W. (1973). *La Sociología y la Teoría Moderna de los Sistemas*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Campechano C., J. (2006). Elementos para interpretar los significados de las acciones prácticas educativas. In R. Perales Ponce, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Casassus, J. (1990). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Boletín del proyecto principal de la educación* (50), 47-55.
- Coll, C. (2010). Meta General Quinta: Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar. El Sentido de los Aprendizajes Escolares en el escenario actual de la región. In UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, *METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires.
- Cruickshank, D., & Applegate, J. (1981). Reflective Teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 7 (38), 553-4.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*. México: Editoriales México.

- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for teacher development. *British Educational Research Journal* (19), 83-93.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la educación del Siglo XXI. México: UNESCO.
- De Schutter, A. (1983). *Investigación Participativa*. México: CREFAL.
- De Witt, T., & Gianotten, V. (1988). *Investigación Participativa en un contexto de economía campesina (Holanda)*. *La Investigación Participativa en América Latina*. (CENAPRO, Ed.) México.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery .
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. A. Galmarini, Trans.) Barcelona, España: Paidós.
- Dominguez Prieto, X. M. (2005). *Para ser persona*. Madrid, España: Fundación Emmanuel Mounier.
- Eryaman, M. Y. (2007). From Reflective Practice to Practical Wisdom: towards a Post-Foundational Teacher Education. *International Journal of Progressive Education* , 3 (1).
- Farrell, T. (2007). *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London, Great Britain: Continuum.
- Fernández, M., & Magro, M. (S/F). *Abriendo caminos para la formación*. Retrieved 27 de Diciembre de 2010 from <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho323.pdf>
- Fortoul O., B. (2006a). *Prólogo de: La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Fortoul O., B. (2006b). Transformación de la práctica docente, ¿para qué? *RED* (4), 11-17.
- Francis, D. (1995). The Reflective Journal: A Window to Preservice Teachers Practical Knowledge. *Teaching and Teacher Education* , 11 (3), 229-241.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision-making. *TESOL Quarterly* (23), 17-47.
- García H., A. P., & Dueñas, G. J. (2006). Estrategias para el Análisis, Condición necesaria para Significar la Práctica. In P. R. Perales, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Gebhard, J. (1999). Seeing Teaching Differently through Observation. In J. Gebhard, R. González V., L. (2006). Pero, ¿Qué es lo Educativo de una Práctica? In P. R. Perales, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York, USA: Teachers College Press.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: a review of the Literature. *School Leadership and Management* , 18 (2), 169-183.
- Hatton, N., & Smith, D. (1994). Facilitating Reflection: Issues and Research. *Conference of the Australian Teacher Education Association*. Brisbane, Australia: The University of Sidney: School of Teaching and Curriculum Studies.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education* , 11 (1), 33-49.

- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Great Britain: Heinemann.
- Iglesias, M. (2001). *Recursos Tecnológicos utilizados en la Enseñanza del Idioma Inglés en una Institución Privada*. México.
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* (18), 73-85.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14-16.
- Knezedivc, B. (2001). Action Research. 1, 10-12.
- Latapí, P. (1985). Algunas Reflexiones sobre Participación. In P. Latapí, & A. Castillo, *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. México: UNESCO - CREFAL.
- Latapí, P., & Castillo, A. (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: Ed. UNESCO-CREFAL.
- Levin, H. (1991). Accelerated visions. *Accelerated Schools*, 1 (3), 2-3.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López Caballero, A. (2002). *Como dirigir Grupos con Eficacia*. Madrid: Editorial CCS.
- Mahieu, P. (2002). *Trabajar en equipo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Martínez Agudo, J. d. (2004). Enseñanza Reflexiva en el aula de Lenguas Extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 127-144.
- Martínez Rosas, J. L. (2006). La práctica docente cotidiana y su investigación. *RED* (4), 19-36.
- Mezirow, J. (2000). *Learning to Think like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory en Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minakata, A. A. (2006). La Resignificación Metodológica de la Práctica Docente, constitutivo de la Transformación de la Práctica Educativa. In P. R. Perales, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Molinar, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Montenegro Matínez, M. (2001). *Tesis Doctoral: Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada en la intervención social*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social.
- Murrillo Torrecillas, J. (2006). Lecciones aprendidas de la investigación sobre enseñanza eficaz. *RED* (4), 5-10.
- Oprandy, & J. Richards (Ed.), *Language Teaching Awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. USA: Cambridge University Press.
- Osterman, K., & Kottkamps, R. (1993). *Reflective Practice for Educators*. California: Corwin Press.
- Pakman, M. (1999). Investigación e Intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. In J. M. Delgado, & J. Gutierrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pennington, M. (1992). Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom. In J. Flowerdew, M. Brock, & S. Hsia, *Perspectives on Second Language Teacher Education* (pp. 47-65). City Polytechnic of Hong Kong: Kowloon.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de Enseñar* (3a edición ed.). México: GRAO/ Colofón.
- PND. (2007-2012). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.

- Pollard, A. (2003). *Reflective Teaching. Effective and Evidence-informed Professional Practice*. Great Britain: Continuum.
- Postic, M. (1978). *Observación y Formación de los Profesores*. Madrid, España: Morata.
- Prawda, J., & Flores, G. (2001). *México educativo revisitado: Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Oceano.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. (M. Williams, & T. Wright, Eds.) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Reyna Marín, G. (2004). *El Aprendizaje Grupal en la Formación de los Educadores: una perspectiva psicosocial*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reynolds, M. (1994). *Groupwork in Education and Training. Ideas in Practice*. Great Britain: RoutledgeFalmer.
- Richards, J. (1990). Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *Language Teacher* (14), 3-8.
- Richards, J. (1999). *The Language Teaching Matrix* (7^o ed.). USA: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1999). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (6^o edición ed.). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play Constructing an Academic Life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Romero Corella, S. I., & Ramírez Montoya, M. S. (2006). Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias. *RED* (4), 60-70.
- Ross, D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education* , 40 (2), 22-30.
- Ross, D., Bondy, E., & Kyle, D. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment: Elementary Curriculum and Methods*. (Macmillan, Ed.) New York.
- Rueda, M. (1992). *Unidad V. Métodos de Investigación Educativa V: La Investigación Participativa*. (ILCE, Ed.) México.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* . (M. d. Ciencia, Ed.) Barcelona, España: Paidós. .
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Schmelkes, S., & Lavin, S. (1988). El CEE y la investigación-acción en educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , XVII (3-4), 129-143.
- Sanguinetti, Y. (1980). Factores esenciales de la Metodología de Investigación Participativa para América Latina. *Reunión Nacional de la Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural*, (pp. 1-17). México.

- Sañudo de Grande, L. E. (2006). El Proceso de Significación de la Práctica como Sistema Complejo. In R. Perales Ponce, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- SEP. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP. (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- SEP. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2010a). *Asignatura Estatal: Lengua Adicional: Inglés. Fundamentos curriculares. Educación Básica. Preescolar, primaria y secundaria. Documento interno de trabajo*. México: Coordinación Nacional de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP. (2010b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Asignatura Estatal: lengua adicional inglés. Fundamentos curriculares. Educación Básica: Preescolar, primaria y secundaria*. México.
- Shulman, J. (. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- SNTE, & Gobierno, F. (15 de Mayo de 2008). Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. From http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf
- Sparks_Langer, G., & Colton, A. (Marzo de 1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership* , 37-44.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The TKT Course*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Stemme, A., & Burris, S. (2005). The Art of Teacher Reflection. *The Agriculture Education Magazine* , 77 (6), 25.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI. (2010). *METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. Proyecto SITEAL, Buenos Aires.
- UNICEF, & UNESCO. (1976-1977). *Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana* (Vol. 1). Guatemala: UNESCO.
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2003). *El trabajo grupal en las Instituciones Educativas. Herramientas para su análisis*. Argentina: Editorial Brujas.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Vaillant, D. (2010). Meta General Octava: Fortalecer la Profesión Docente. El Fortalecimiento de la Profesión Docente y las metas 2021. In UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, *METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* , 6 (3), 205-228.
- Villalobos, J., & de Cabrera, C. (2009). Los Docentes y su necesidad de ejercer una Práctica Reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (14), 139-166.

- Villar Angulo, L. M. (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. (2a. ed.). España: Ediciones Mensajero.
- Vielma Rangel, J. (2003). Del Auto-conocimiento a la praxis docente. Una propuesta alterntaiva en educación especial. *Educere* , 6 (021), 40-45.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. (M. Williams, & T. Wright, Eds.) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (2002). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. (10º edición ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (1997). *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers* (Quinta edición. ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Wolman, B. (1985). *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. España: Martínez Roca.
- Zeichner, K. (1993). El Maestro como Profesional Reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 44-52.

ANEXOS

ANEXO 1. Creencias y opiniones de los maestros de inglés - Cuestionario

Reflexiona y contesta las siguientes preguntas. Recuerda que todas tus respuestas serán confidenciales por lo que te pido contestes en forma abierta y honesta.

Nombre: _____

▪ PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Cómo decidiste ser maestra de inglés?
2. ¿Que idiomas has estudiado? _____ ¿Que tan exitosa has sido? _____ ¿Como han influenciado tus experiencias como estudiante tu forma de ser como docente?
3. ¿De que manera crees que tu personalidad influye en la manera en como enseñas?
4. ¿Cuales crees que son las influencias más importantes en tu enseñanza?

- **CREENCIAS SOBRE EL INGLÉS**

1. ¿Por qué crees que el inglés es importante?
2. ¿Crees que el inglés es más difícil de aprender que otras materias o idiomas?
3. ¿Cuáles crees que son los aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés? ¿Por qué?

- **CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE**

1. ¿Cómo definirías el término 'aprendizaje'?
2. ¿Cuáles son las mejores maneras de aprender un idioma?
3. ¿A que tipo de alumnos les va mejor en tus clases?

4. ¿Qué estilos y estrategias de aprendizaje fomentas en tus alumnos?

5. ¿Qué actitudes desapuebas en tus alumnos?

6. ¿Qué roles les permites asumir a tus alumnos en clase?

▪ **CREENCIAS ACERCA DEL PROGRAMA Y LA CURRICULA**

1. ¿Cuáles crees que son los elementos más importantes en un programa efectivo de enseñanza de inglés?

2. ¿Cómo decides lo que vas a enseñar?

3. ¿Hasta dónde *tu enseñanza* debe de estar basada en las necesidades de tus estudiantes?

4. ¿Qué cambios te gustaría ver en el programa que sigues actualmente?

▪ **CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA**

1. ¿Cuál es tu rol en el salón de clase?

1. ¿Qué métodos de enseñanza utilizas en tu salón de clase?

2. ¿Qué tipo de recursos ocupas en tu clase con más frecuencia?

3. ¿Cómo definirías el término 'enseñanza efectiva'?

4. ¿De que manera controlas el orden en tu grupo?

5. ¿Cuáles crees que son las cualidades de un *buen maestro*?

6. ¿Qué ha sido lo mejor que te ha sucedido como maestro?

7. ¿Qué ha sido lo peor que te ha sucedido en tu labor docente?

8. ¿Qué tipo de actividades y dinámicas realizas en tus clases?

9. ¿Cómo comienzas y terminas tus clases usualmente?

10. ¿Cómo corriges los errores que tus alumnos cometen en clase?

▪ **CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS COMO PROFESIÓN**

1. ¿Qué tipo de entrenamiento y preparación crees que deberían tener los maestros de lenguas?

2. ¿Qué tipo de actividades crees que fomenten el *desarrollo profesional docente*?

3. ¿Cuál es el aspecto más gratificante para ti en la enseñanza?

▪ **CREENCIAS SOBRE LOS ALUMNOS**

1. ¿Cómo crees que debe ser la relación maestro-alumno para que se de un proceso enseñanza-aprendizaje exitoso?

2. ¿Cómo mantienes la atención y el interés en tus alumnos?

3. ¿Cómo estableces confianza y seguridad con un grupo nuevo?

4. ¿Qué tan importante es para ti conocer a tus alumnos? Si tu respuesta fue afirmativa, ¿Qué métodos utilizas para conocerlos?

¿Qué es lo que te interesa saber de ellos?

ANEXO 2. Análisis del instrumento “Creencias y opiniones de las maestras de inglés” a través del programa ATLAS.ti - Fragmento

HU: Creencias, Intereses y necesidades de los maestros
File : [C:\Documents and Settings\M. Iglesias\Mis docu...\Creencias, Intereses y necesidades de los maestros.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 13/06/11 07:27:42 a.m.

Codes-quotations list
Code-Filter: All

Code: ¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro? {10-0}~

P 1: PO1 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 1:24 [Debe ser guía, amigo y un ejem..] (183:184) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Debe ser guía, amigo y un ejemplo (positivo) para tus alumnos.

P 2: PO10 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 2:25 [Ser paciente, ordenado, creati..] (227:230) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Ser paciente, ordenado, creativo, responsable, dispuesto, preparado, comprometido, actualizado, y que quiera mucho a sus estudiantes.

P 3: PO2 Creencias, intereses y necesidades de los maestros - 3:26 [Paciencia, tolerancia, sabidur..] (152:153) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Paciencia, tolerancia, sabiduría, entusiasmo, amor por enseñar, conocimientos.

P 4: PO3 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 4:24 [Vocación, amor a los alumnos.] (154:154) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Vocación, amor a los alumnos.

P 5: PO4 Creencias, intereses y necesidades de los maestros 5:24 [Que lo que le enseñas se les q..] (168:170) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Que lo que le enseñas se les quede; que

recuerde a su maestra a través de los años con gusto. Que sus alumnos se acerquen a uno.

P 6: PO5 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 6:24 [? Que se involucre con sus alu..] (175:177) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

- ? Que se involucre con sus alumnos; que les de un buen trato sin hacer distinciones.
- ? Que se comprometa.

P 7: PO6 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 7:24 [Actualización, trabajadora, en..] (153:154) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Actualización, trabajadora, entusiasta y sobre todo amor a lo que hace.

P 8: PO7 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 8:24 [Ser cambiante a los tiempos, a..] (151:152) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Ser cambiante a los tiempos, a los niños.
Adaptarse, estudiar y tener ganas siempre.

P 9: PO8 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 9:24 [? No es autoritario ni cuadrad..] (203:208) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

- ? No es autoritario ni cuadrado; es flexible.
- ? Aquel que sigue actualizándose.
- ? Aquel que no ve a sus alumnos como subordinados sino como personas.
- ? Aquel que no pretende saberlo todo.
- ? Es humilde y da confianza.

P10: PO9 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 10:24 [Paciente, actitud positiva, pr..] (161:161) (Super)

Codes: [¿Cuáles son las cualidades de un buen maestro?]

Paciente, actitud positiva, preactivos.

Code: ¿Cuales son las cualidades de un buen maestro?

Created: 28/04/07 09:25:33 a.m. by Super

Modified: 29/04/07 08:01:21 a.m.

Quotations: 10

MEMO

"A cada maestra se les preguntó cuáles consideraban ser las cualidades de un buen maestro. Entre las respuestas encontradas están:

Un buen maestro debe ser:

guía (P1), amigo (P1), ejemplo (positivo) para sus alumnos. (P1), paciente (P2, P3, P10), positivo (P10), ordenado (P2), creativo (P2), trabajador (P7), responsable (P2), dispuesto (P2, P8), preparado (P2, P3, P8), comprometido (P2, P6), actualizado (P2, P7, P8, P9), que tenga amor a sus estudiantes. (P2, P4), tolerante (P3), flexible (no se

autoritario, ni cuadrado) (P9), dispuesto al cambio (P8, P9), sabio (P3), entusiasta (P3, P7, P8), amante de lo que hace (P3, P7), vocación docente (P3, P4), interesado por sus alumnos (P6), justo (evitando hacer distinciones entre sus estudiantes) (P6), humilde (P9), inspirador de confianza (P9, P5), proactivo. (P10).

Code: ¿Por qué ser maestra? {10-0}~

P 1: PO1 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 1:1 [Siempre admiré a mis maestras ..] (6:9) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Siempre admiré a mis maestras de inglés; se me facilitan los idiomas y desde chica dije que quería ser maestra. Me gustan los niños y trabajar con ellos.

P 2: PO10 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 2:1 [Fue obra de la casualidad. Cua..] (5:14) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Fue obra de la casualidad. Cuando mis hijos eran pequeños busque la oportunidad de trabajar en la escuela dónde ellos estaban estudiando (la que fue mía; y en la que ahora trabajo) ya que no sólo tenía los deseos de trabajar y sentirme útil sino que no quería descuidar a mis chiquitos y me pareció excelente idea tener el mismo horario, etc. La experiencia me encantó; tanto que aún sigo dedicándome a los mismo

P 3: PO2 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 3:1 [Por mi maestro de inglés en la..] (5:8) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Por mi maestro de inglés en la secundaria. Hizo que me encantara el inglés. Decidí estudiarlo y luego me dieron la oportunidad de dar clases, lo cual me gustó.

P 4: PO3 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 4:1 [Me gustan mucho los niños adem..] (5:7) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Me gustan mucho los niños además que en secundaria se me facilitaba explicarles a mis compañeros.

P 5: PO4 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 5:1 [Bueno, dar clases siempre me g..] (5:8) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Bueno, dar clases siempre me gustó. Pero dar inglés fue un reto ya que cuando llegué a vivir a México a los 10 años me pusieron en una escuela bilingüe y me costo mucho trabajo.

P 6: PO5 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 6:1 [En realidad fue de casualidad ..] (5:10) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

En realidad fue de casualidad ya que yo daba clases particulares de inglés y computación para ayudar un poco a la economía familiar cuando mi cuñada decidió dejar de trabajar aquí y me dejó su trabajo. Lo cual fue ideal para no descuidar a mis hijos.

P 7: PO6 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 7:1 [Por mera coincidencia, pero me..] (5:6) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Por mera coincidencia, pero me encantó. Llegué para quedarme.

P 8: PO7 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 8:1 [Fue la primera oferta de traba..] (5:5) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Fue la primera oferta de trabajo que recibí.

P 9: PO8 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 9:1 [La verdad me gusta mucho el id..] (5:10) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

La verdad me gusta mucho el idioma y la interacción con la gente. Dentro de la licenciatura recibimos varias herramientas para desempeñarnos como docentes; una vez que comencé con la docencia, me gustó y sigo haciéndolo.

P10: PO9 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 10:1 [Me costaba (o todavía me cuest..) (5:7) (Super)

Codes: [¿Por qué ser maestra?]

Me costaba (o todavía me cuesta) aprender inglés así que fue un reto para mi; además que siempre me gustó estar junto con los niños.

Code: ¿Por qué ser maestra?

Created: 28/04/07 09:07:46 a.m. by Super

Modified: 28/04/07 12:25:28 p.m.

Quotations: 10

MEMO

Los motivos que llevaron al grupo de docente que integran el Departamento de Inglés a ser maestras son diversos. Algunas lo son meramente por casualidad, como ellas mismas lo comentan, y porque su labor de docentes no interfería con su labor de madres. Este trabajo se acomodaba a los roles y necesidades que ellas mismas tenían (ya fueran económicos o familiares) (P2, P6,P7, P8): "Cuando mis hijos eran pequeños busque la oportunidad de trabajar en la escuela dónde ellos estaban estudiando (la que fue mía; y en la que ahora trabajo) ya que no sólo tenía los deseos de trabajar y sentirme útil sino que no quería descuidar a mis chiquitos (2:1 - 5:14 -P2:PO10). Otras lo son por su vocación y facilidad en la lengua: "Siempre admiré a mis maestras de inglés; se me facilitan los idiomas y desde chica dije que quería ser maestra. Me gustan los niños y trabajar con ellos" (1:1 - 6:9 P1:PO1). Otras por la influencia de maestros que marcaron su vida: "Por mi maestro de inglés en la secundaria. Hizo que me encantara el inglés. Decidí estudiarlo y luego me dieron la oportunidad de dar clases, lo cual me gustó" (3:1- 5:8 P3:PO2). Cabe destacar que las maestras marcan en sus respuestas el gusto por los niños y su trabajo con ellos (P4) (P1). Otras lo tomaron como reto ya que aunque les gustaba la docencia, sus experiencias con el idioma fueron un

reto (P5). Esta maestra comenta tener y haber tenido dificultades con el idioma pero manifiesta su gusto por estar con los niños.

Aunque P9 eligió introducirse en el área de lenguas desde temprana edad, no fue hasta que tuvo contacto con la docencia que le gusto y decidió dedicarse a ella. Se podría decir que ella junto con PO6 fueron las únicas que decidieron dedicarse en forma más consciente a la docencia.

Code: Influencia de otros maestros {10-0}~

P 1: PO1 Creencias, intereses y necesidades de los maestros-1:4 [Mucho; pues a mis maestras las..] (23:25) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Mucho; pues a mis maestras las admiré mucho y siempre quise ser como ellas. Me gustaban sus clases y fueron y son un modelo para mí.

P 2: PO10 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 2:4 [Mucho. Siempre he sido muy obs..] (29:40) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Mucho. Siempre he sido muy observadora y reflexiva. En mi propia enseñanza trato de no caer en aquellos errores que cometían mis maestros (evidenciar a estudiantes, tener clases monótonas e irrelevantes, ser impuntuales, no preparar las clases adeudadamente, faltar constantemente, etc.) e incluir aquellos aspectos que me parecieron acertados y de ayuda (Trato amable y cordial, paciencia, tolerancia, claridad en las instrucciones, actividades divertidas y significativas, trato dulce ---- Enseñar con el ejemplo!)

P 3: PO2 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 3:4 [He tomado lo bueno de los maes..] (22:23) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

He tomado lo bueno de los maestros que eran, para mi, los mejores.

P 4: PO3 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 4:3 [Mucho, pues recuerdo lo bueno ..] (21:24) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Mucho, pues recuerdo lo bueno de algunos maestros y también lo malo. Me molestaba que los maestros se burlaran o evidenciaran algún compañero.

P 5: PO4 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 5:3 [En todo. Lo que no me gustaba ..] (22:23) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

En todo. Lo que no me gustaba trato de evitarlo y trato de hacerlo divertido.

P 6: PO5 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 6:3 [Yo pienso que desgraciadamente..] (24:27) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Yo pienso que desgraciadamente si estoy influenciada por la forma tradicional en la que yo aprendí y me ha costado usar nuevas estrategias; pero lo hago cada vez que puedo.

P 7: PO6 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 7:3 [Trato de hacer lo que me agrad..] (20:21) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Trato de hacer lo que me agradaba de mis maestros y evito sus errores.

P 8: PO7 Creencias, intereses y necesidades de los maestros- 8:3 [Algunos de mis maestros y mi p..] (19:20) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Algunos de mis maestros y mi papá fueron grandes modelos.

P 9: PO8 Creencias, intereses y necesidades de los maestros - 9:3 [Yo creo que bastantes porque u..] (24:27) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Yo creo que bastantes porque uno toma tanto las deficiencias como los aciertos como referencia. Yo trato de no caer en los errores que yo sentía cometían mis maestros.

P10: PO9 Creencias, intereses y necesidades de los maestros - 10:3 [Como me costó trabajo fue un r..] (21:24) (Super)

Codes: [Influencia de otros maestros]

Como me costó trabajo fue un reto y me di cuenta que con algunos maestros aprendía más y no porque tuvieran más conocimientos sino por su actitud.

Code: Influencia de otros maestros
Created: 28/04/07 09:14:40 a.m. by Super
Modified: 28/04/07 01:27:10 p.m.
Quotations: 10
MEMO

"Las docentes reconocen que la forma de enseñar de sus maestros ha tenido una influencia en sus propias prácticas; esto de acuerdo a las experiencias que vivieron como estudiantes - una de ellas, sin embargo, marca como modelo a su propio padre. A la vez, manifiestan que estas experiencias han sido tanto positivas - esto es aciertos que sus maestros tuvieron al transmitir sus conocimientos -, como negativas - aquellas que inhibieron su propio aprendizaje o el de sus compañeros -. Ante esto, algunas se proponen tomar los aspectos positivos de sus mejores maestros (PO2, PO1, PO10) y otros buscan evitar lo que no les pareció adecuado (PO4, PO8, PO10).

El comentario de una de las maestras ("Me di cuenta que con algunos maestros aprendía más y no porque tuvieran más conocimientos sino por su actitud" (10:3- 21:24, P10: PO9), denota que un buen maestro no es el que tiene más conocimientos; sino que es aquel que tiene la actitud para enseñar.

Una maestra manifiesta: "Yo pienso que desgraciadamente si estoy influenciada por la forma tradicional en la que yo aprendí y me ha costado usar nuevas estrategias; pero lo hago cada vez que puedo". (6:3 - 24:27, P6:905). En este comentario se puede percibir un reconocimiento de la influencia de experiencias pasadas como limitante de la práctica docente a la que pretende llegar. A la vez reconoce su intento por hacer un esfuerzo por cambiar y transformar su enseñanza. Se percibe un estado de apertura."

ANEXO 3: Transcripción de la sesión 'Planeación' – Primera parte - Fragmento

LUGAR: Departamento de Inglés.
ASISTENTES: PO1, PO2, PO3, PO4, PO5, PO6, PO9, PO10.
PO8 estuvo ausente durante toda la sesión.
PO7 se incorporó después de las 10 por otro compromiso laboral.
ARCHIVO: taller segunda sesión sept. 26.dvf
DURACIÓN 1:06:28

((En los primeros 18 segundos se escuchan algunas risas y comentarios chuscos))

PO10: Va que va. Había... hay como una orden del día y una... una cosa que tenemos que hacer es como... platicar y discutir sobre lo de los cuestionarios ¿no? que aplicamos. Otro, lo de las observaciones de clase y lo de planeación. Son un chorro de cosas y yo en lo personal estuve viendo y lo quise distribuir como que de nueve a diez trabajáramos lo de los cuestionarios, de diez a once lo de las observaciones de clase. Después nos fuéramos de receso de once a once y media. De once y media a una la... lo de planeación y de doce y media a una lo de asuntos generales. Ya como que nos estamos alargando. La moderadora si va a tener que moderar mucho. Hice un instrumento para que tuviéramos los mismos puntos en común para discutir. Y bueno; bueno para que se abra la discusión ¿no? más que otra cosa. Así que se los paso. Lo contestan. El que quiera puede contestar por la parte trasera o solicitar alguna otra hoja en blanco ((risas)).

PO3: Allá hay un paquete de hojas. (1:39)

Alguien: Aquí se lo dejo

PO9: Sí gracias. ((Se ve que alguien - seguramente un intendente - entró a dejar algo)).

PO3: Pásala si no te quemas.

PO3: A ver... One momento.

PO3: ¿Te estorbo Janis?

((Se escuchan algunas risas; así como se escucha que se cierra la puerta)) (2:17)

PO5: ¿Qué preguntas? ¿Todas? ((En la hoja de reflexión inicial se les pidió escribieran las preguntas que habían incluido en sus cuestionarios))

PO3: Si quieres más espacio, pídele a PO10 otra hoja.

PO10: más o menos o sea ¿Qué preguntas incluiste? O sea más o menos... como que...

PO5: A grosso modo...

PO10: Sí... no exactamente.... Los temas ¿no? ... Ah, PO9 no hizo preguntas, de veras.

PO3: Dice 'entonces yo estoy free'.

PO10: PO9, por cierto, me decía PO8 que no había encontrado las listas.

PO6: No, ya las encontré yo!

PO9: Ya ves te dije!

PO6: Fíjate que... pero yo no las...

((Se escuchan risas de PO9))

PO6: cuando chequé mis calificaciones no las tenía. Como Oscar me estaba ayudando yo creo que dijo estas son de PO8 y no me las dio.

((Se escucha un comentario de PO9 al fondo))

PO6: mañana se las doy.

PO10: Hay que mandárselas por... Dice que si se las puedes mandar por Internet y te las captura y te las regresa por Internet (.4)

PO9: Luego, ya las pasamos...

PO10: Luego ya le damos sus listas y ella las baja.

((Mientras se da la conversación todas las maestras permanecen en silencio contestando su cuestionario. Para PO9 y PO10 resulta innecesario porque, al no tener grupo, no aplicaron la encuesta))

PO9: ((Al mismo tiempo que habla PO3)) ¿Cuándo va a venir?

PO3: El otro día (...) tiene un programa; el nuevo celular blackberry es como handycomp. No sabía. Para mi era un celular aquí y allá lo manejan como handycomp... como computadora... para su Sunday vocabulary por si nos pone otro de que le gusta ponernos de eso...

PO10: handycomp... (3:49)

Alguien: ¿Cómo se llama?

PO3: Handycomp

((Todas permanecen trabajando en silencio; excepto PO9 que hace el siguiente comentario))

PO9: (4:35) y ¿tienes su correo?

PO10: No, pero PO2 lo tiene.

PO2: pero tengo que abrir el mío para encontrarlo; a no... lo borré.

(5:44) ((hasta este momento se vuelve a escuchar un comentario))

PO3: Híjole! Características de los alumnos que identificaste... ¡De todo!. (.4) había '¿Qué te gusta hacer?' 'Nada' '¿Qué no te gusta hacer?' 'Tarea'.

PO6: '¿Cómo estudias?' 'Bien bonito'

((PO3 ríe))

Alguien: Pero aquí pónganle (...) (6:04)

(6:30) PO4: ((en voz muy baja)) Es que me quiero pasar las pastillas y siento que es poquita agua.

PO10: ¿Quieres un café?

PO4: Y si se me atorán?

PO3: hechas brincos... Uy, pareces niña.

PO4: Me da mucha desesperación.

PO10: Le falta el café, que ahí está y el azúcar... Este es el de PO2

PO2: gracias.

(7:09) Alguien: Tiempo!!

PO3: Como ella ya acabó... tiempo!

((Risas))

PO3: PO10 va en la primera!

Alguien: Y ya llenó una hoja!

(7:35) ((se escucha una conversación a voz muy baja seguramente entre PO3 y PO4 – Al parecer es ajena a la discusión. PO3 prueba un cronómetro que trae PO5))

(8:08) PO3: Cuando escuchen la alarma, dejan su lápiz y... (.7) ((Toca dos veces)) (.3) ¿Cómo se llama? ¿Cronómetro?

((Se siguen escuchando voces de PO4 y PO3 en bajo tono; las demás permanecen contestando el instrumento en silencio)) (8:46)

Alguien: ¿Ya acabaron?

((a la conversación de PO4 y PO3 se agrega la voz de PO5, quien al parecer terminó de responder el instrumento))

PO9: Esas no son tus respuestas...UN renglón! ((Refiriéndose a las respuestas de PO3)) (9:45)

PO6 y PO9: Te pasas! Te pasas, miss! ((Se escuchan varias risas y voces))

PO10: Ayer que estábamos... que me tocó fotocopiar las hojas de observación para trabajar hoy (...) me dice Jerónimo... ¿y ésta? Y era lo que yo había escrito de PO2 que sí le tuve que agregar una hoja a su observación.

PO5: 8 páginas!

((Risas))

PO3: ¿Viste como Fidel ya pidió lo que le dije. Aquí cuando me dijo ¿y esto que es? ¿Una duda? Le digo una duda, una queja o como quiera tomarlo... lo de que cada año piden el curp y el acta de nacimiento. Le digo 'pidan uno y se lo pasan al otro'.

Varias: Ay, sí.

PO3: Y así como que...

PO10: (10:38) A ver entonces... Ready? Ready?

PO3: mmm... ((indicando que no))

PO5: Ya te las entregamos o ¿qué vamos a hacer?

PO10: No. no. Las vamos a utilizar. Si quieres seguir con tu (...)

PO3: One momento, please.

PO10: Yo traje una mía que me encontré casualmente de mis alumnos. Yo quería otra que era un compromiso que hicieron conmigo; pero no la encontré. Pero encontré esta otra que hicieron conmigo que está bien padre.

PO3: Esta chica, no muy grande.

PO6: ¿De quien?

PO10: Esta es de Fabián.

PO3: De Fabián... me acuerdo.

PO10: De Fabián y de Toño... de ese grupo.

PO3: Ellos ya están en carrera.

PO10: Gaby O.

PO3: ¿Ya regresó de su misión o no?

PO10: Toño E. ... No sé.... Entonces... a ver muñequillas, ¿qué preguntas incluyeron?

PO3: Pues yo, datos generales de ellos: cumpleaños, cuantos hermanos tenían, este... como, o sea... que es lo que les gustaba. Que... cosas de su interés... que es lo que les gustaba de... no sé, de caricaturas, de música, de...

PO10: y ¿porqué seleccionaste estas preguntas?

PO3: para saber... porque luego les pones... Porque ya también estamos fuera de onda de su... de lo que les gusta a ellos ¿no? y saber que... 'Don gato le dijo a...y ya no ven don gato,

ya ven otra caricatura, ¿no?' Para saber que ejemplos puedo poner para captar su interés en clase... y que ellos se sintieran parte importante de mi clase y, lo cual he visto con los de segundo. Están fascinados ¿Cómo sabes que me gusta eso?; como que se quedan 'guau' ¿no?

PO10: O sea que sí lo has aplicado. (12:22)

PO3: mjm

PO2: yo con el nombre de cariño ¿Cómo te dicen de cariño? ¿No? En vez de Martha, que se me hace muy fuerte, Tita. 'Ay, así me dice mi mamá' Yo no había dicho nada pero así le gusta ¿no?

PO10: mjm

PO2: Hay algunos que les dicen 'el papayo'; pues no, no le voy a decir 'el papayo, ¿verdad?

((Muchas ríen))

PO2: Pero así los que se te hacen monos...

PO3: Y quería que yo a su hijo le dijera 'bicho'

PO2: Ay... todo mundo le dice Bicho.

PO3: Bicho... no, no, no... Manuel!

PO10: Y eso es bien importante para los niños ¿no? Yo me acuerdo que una vez llegué a ver un niño que, por cierto expulsamos, que se llamaba Luís Alejandro, y yo le decía 'Oye Luís' y el me decía 'oh, ¿Cómo sabes?

PO6: Luís Manuel

PO10: Luís Manuel... ¿Cómo sabes que me gusta que me digan Luís? Entonces como que haces una transferencia padre ¿no?

PO3: si

((Unos segundos de silencio))

PO10: ¿tu que incluiste, PO1? (13:28)

PO1: Las mías también fueron como más personalizadas... A que se dedicaban en la tarde, que hacían, que deporte les gustaba, este, si les gustaba su clase de inglés, que les gustaba, que NO les gustaba, si tenían amigos, si les gustaba tener amigos o no, muchos, pocos...

PO10: Eso con ¿qué objetivo?

PO1: (.3) Pues igual (.2) saber más de ellos ¿no?... porque luego los pones a trabajar en equipo y eso y a muchos no les gusta; o por lo mismo, por eso...

PO3: Son cohibidos.

ANEXO 4: Análisis de la sesión “Planeación” – Fragmento

NOMBRE DE LA SESIÓN: PLANEACIÓN

NÚMERO DE SESIÓN: 2

LUGAR: Departamento de Inglés.

TEMA:

- **PLANEACIÓN. Además:**
- **CONOCIMIENTO DE CARACTERÍSTICAS Y OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE CUESTIONARIOS &**
- **REFLEXIONES SOBRE PRIMERA OBSERVACIÓN.**

OBJETIVO:

- ✓ Reflexionar y discutir sobre la importancia que tiene el conocer a los estudiantes para el diseño y la planeación de clases.
- ✓ Discutir sobre la elaboración de cuestionarios como instrumentos de indagación.
- ✓ Identificar y discutir sobre los aspectos más importantes en la planeación de clase.
- ✓ Discutir y reflexionar sobre la primera observación de clase realizada por cada maestra tanto en su papel de observador como observado.

DOCUMENTOS BASE:

- ✓ **Trascripción taller 26 septiembre –primera parte.** Archivo de voz: **taller segunda sesión sept.26.dvf** Duración 1:06:28.
- ✓ **Trascripción taller 26 septiembre –primera parte.** Archivo de voz: **taller segunda sesión sept.26.,2ª partedvf** Duración 2:12:13.

PARTICIPANTES:

PO1, PO2, PO3, PO4, PO5, PO6, PO9, PO10. PO7 se incorporó ya comenzada la sesión (10 a.m. por compromiso laboral). PO8 estuvo ausente durante toda la sesión.

DOCUMENTOS VINCULADOS:

- ✓ Cuestionarios elaborados y aplicados por cada maestra
- ✓ Instrumento 3 ‘Características de los estudiantes’ contestado por cada docente durante la sesión.
- ✓ Registro de observaciones de clase de cada docente. (Formato Planning)
- ✓ Instrumento 4 ‘Reflexiones sobre observación de clase – planeación’ contestado por cada docente durante la sesión.
- ✓ Libro: *The TKT course*. Unidades 18 & 19.
- ✓ reporte de la sesión (archivo electrónico),
- ✓ Orden del día (archivo electrónico: sesión 2- sept 26 -orden del día)
- ✓ Reporte de análisis - Cuestionarios características de los estudiantes (referencia ATLAS.ti.)

INTRODUCCIÓN:

De acuerdo a lo acordado en la sesión 1, durante la sesión 2 se abordaría lo siguiente: presentación y discusión de los cuestionarios que cada docente aplicó a sus estudiantes. Cada maestra elaboraría sus propios instrumentos en función de lo que quería conocer de sus estudiantes; posteriormente dentro de la sesión compartiría sus hallazgos y experiencias. Se decidió también que se llevarían a cabo observaciones de clase entre pares, y sería en esta sesión en la que se retroalimentaría la experiencia. De igual manera, se discutiría el tema de la 'planeación'. Para este se tomarían como base las unidades 18 y 19 del libro del TKT. En esta parte se discutiría sobre los objetivos (identificación y selección) y se identificarían los componentes en la planeación de una clase. Esta sesión comenzaría a la 9 a.m. después de haber asistido a la junta general con todo el personal del colegio. El tiempo del que se disponía sería de tres horas con treinta minutos.

ORDEN DEL DÍA:

- 8 a 9 hrs. – Junta general con el resto del colegiado.
- 9 a 10 hrs.- Presentación y discusión de los instrumentos (cuestionarios) aplicados a los alumnos.
- 10 a 11 hrs. - Retroalimentación sobre la observación de clase.
- 11 a 11:30 hrs. Receso.
- 11:30 a 12:30. - Planeación: (*The TKT course*. Units 18 & 19)
- 12:30 a 13:00 - Asuntos generales.

Nota: En tiempo real antes del receso únicamente se trató lo relacionado a los cuestionarios aplicados y las características de los estudiantes (1:06:28). Al regresar se tuvo una sesión más extensa (2:12:13) en la cual se discutió el resto de la temática propuesta.

DESCRIPCIÓN

I.- Elección del tema. Cuestionamiento colaborativo sobre supuestos en relación con metas y creencias.

El 18 de agosto se sometió a consideración el tema a tratar en la siguiente sesión. PO5 sugirió 'la importancia de conocer a los alumnos ya que se venía hablando sobre el tema (De la discusión de este tema surgió la idea de que cada maestra elaboraría un cuestionario para conocer a sus alumnos y expondría sus hallazgos la siguiente sesión). PO7 dijo que sería más conveniente tratar uno de los temas del TKT. Sobre esto, se les recordó que la preparación para el TKT sería los sábados. PO3 sugirió que se tratara el tema de 'diseño de exámenes' movida por la forma en como PO7 había elaborado y entregado un answer key. ((Da la impresión que esta sugerencia fue hecha con el propósito de asignar la responsabilidad a alguien más (PO7) y terminar lo antes posible con la elección del tema – no denota un verdadero interés o ser producto de reflexión. El Answer key por el que surgió el tema no tiene mayor complejidad por lo que no requiere una sesión entera para su entendimiento y elaboración)). PO7 comenta que podría diseñar un taller de 'diseño de exámenes' pero no en las próximas sesiones ya que por su otro trabajo tendría ocupada la mitad de la mañana; habría que esperar hasta las vacaciones inter-semestrales. PO6 propone planear los temas para todas las sesiones. **El investigador aclaró que la idea no era programar los temas con antelación ya que los problemas podrían cambiar** en el transcurso del ciclo escolar. Ante esto, el investigador pregunta: "el día de hoy ¿cuál es tu problema?" (PO10- Segunda parte transcripción 18 agosto, 26:10). PO5 comentó que era la planeación. PO7 comenta que planeación debe ser la primera. Esta misma maestra sugirió se discutiera primero sobre los

resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes ((tema tratado en la sesión anterior; en ésta se acordó que cada quien elaboraría un cuestionario para conocer más a sus alumnos y lo compartiría con el equipo)) y posteriormente se tratara el tema de planeación. De acuerdo a lo expuesto por PO5, su inquietud sobre la planeación era encontrar una forma de simplificar la manera en la que ella planeaba. Durante la sesión se comenzó a tocar el tema. Varias maestras comenzaron a exteriorizar algunas experiencias (PO4- En la escuela donde trabajaba, dos maestras se alternaban la planeación semanal pero tenían problemas para comprenderla- letra), PO7 (La coordinadora quería que todas las maestras del mismo grado estuvieran haciendo lo mismo todos los días todo el tiempo, al mismo tiempo. Además no había oportunidad de cambiar alguna actividad por parte del docente; aunque supiera que no funcionaría por las características de su grupo. PO4 y PO7 concluyeron comentando que la planeación es una herramienta individual. Es importante aclarar que todas las maestras estuvieron de acuerdo en el tema.

Al final de la sesión se acordó que el **siguiente tema sería evaluación**. No hubo mayor discusión; sólo se confirmó. Quizá esto se dio porque la sesión anterior, ante el comentario de PO3 sobre su interés por el answer key elaborado por PO7, surgió el ofrecimiento de ésta última por dar una sesión de elaboración de exámenes.

Comentario: El tema fue elegido después de una breve discusión. El debate fue entre algunos temas que surgieron de forma espontánea sin mayor reflexión; entre ellos está *la importancia de conocer a nuestros alumnos* (continuación de sesión anterior- encuesta- PO5), *'evaluación/elaboración de instrumentos'* (propuesto por PO3, absorbido por PO7), *Planeación* (PO5, necesidad de planear de manera más efectiva). El investigador tuvo que recordar que los talleres serían utilizados para tratar algún tema en particular de acuerdo a alguna situación problemática o necesidad. Por esto no se debería decidir sobre los temas a tratar en sesiones más allá de la próxima. El tema de la siguiente sesión surgió del mismo comentario hecho en la primera sesión, sin mayor discusión.

DESCRIPCIÓN

II.- Organización de la sesión (tiempos, moderador, participaciones)

(Sesión del 18 de agosto- parte final)- Una vez elegido el tema. PO5 lanzó la pregunta de quien sería el moderador. **PO1** propuso que fueran **todas las que trabajaran el tema**. El investigador comentó que la intención no era que una persona expusiera de manera tradicional un tema; sino que existiera un moderador que preparara el tema con un poco de mayor profundidad y diseñara algunas actividades que fomentaran el trabajo y la discusión entre el grupo. El equipo tendría una participación activa ya que cada miembro tendría la oportunidad de comentar sus experiencias; así como sus conocimientos. Se terminaría con una reflexión oral o escrita.

Cuando tocó el momento de elegir al moderador, PO4 dijo que ella no sabría preparar el tema. PO9 sugirió que todas indagaran. PO7 propuso que todas trajesen material para investigar. Una maestra (PO1) comentó encontrarse en desventaja ya que las licenciadas en lengua inglesa llevarían ventaja y opacarían a las que no tenían el grado. PO4 comentó que ella podría ser responsable de la primera sesión siempre y cuando no fuera de planeación. Pidió que se le permita revisar los temas de un diplomado que acababa de tomar para identificar el que más le había gustado y decidir. ((Con este comentario se puede inferir que para PO4 es igual un tema que otro. Del mismo modo se percibe una cierta resistencia a investigar; prefiere adaptar los temas a la situación/problema, más que solucionar un problema. Se le sugirió revisar sus temas y someter alguno a consideración de sus compañeras en la próxima reunión)). Finalmente se decidió que todas las maestras leerían e indagarían sobre el tema. Todas serían responsables de la sesión para tomar confianza. Nadie expondría de manera particular; todas participarían. Se propuso que hubiese un responsable de la sesión. Algunas de las maestras sugirieron cuales habrían de ser sus funciones: poner orden, decidir quien y cuanto habla, mide tiempos. PO6 sugirió que se eligieran los moderadores de las sesiones sacando papelitos. El ambiente fue cordial.

Todas tomaron un número. Como sólo había ocho sesiones, las que tuvieran el número nueve y diez, serían suplentes. A pesar de haber definido el rol del moderador para la siguiente sesión, PO1 manifestó su inconformidad: “A mi no me encanta la idea [...] que cada uno tenga que explicar” (PO1 - Segunda parte transcripción 18 Agosto, 39:30).

Comentario: Algunas maestras (todas ellas con moderada preparación académica) mostraron mayor resistencia para seguir la dinámica del taller- participar como moderador, indagar sobre el tema, prepararlo.

Sesión 26 de Septiembre- primera parte:

La sesión constó de dos partes claramente marcadas; en la primera se discutió sobre las experiencias y hallazgos obtenidos en encuestas aplicadas por las docentes. El investigador aprovechó para hacer una vinculación del tema con la teoría planteada en el libro del TKT, unidad 13: Learner characteristics. Al comienzo de esta primera parte se les pidió a las maestras contestaran el cuestionario ‘Características de los estudiantes’ que llevaría a reflexionar sobre la experiencia, para después compartir. En la segunda parte se discutió sobre las observaciones de clase y la planeación. Para el primer tema las maestras contestaron una reflexión.

Fue muy poco tiempo para la cantidad de temas que se abordaron en una sola sesión: cuestionarios e importancia de conocer a los estudiantes, observaciones de clase (experiencias como observador y observado) y planeación.

Las maestras se distraen con mucha facilidad; se salen del tema de manera continua y comentan asuntos personales. Se nota un interés primordialmente por cuestiones de aplicación práctica automática (*qué me puede servir para mi quehacer diario*); así como por la preparación de los temas para presentar el examen- meta (TKT) →pasar el examen.

La moderadora estuvo muy apegada a su función de marcar los límites de tiempo.

Comentario: El investigador fue prácticamente el responsable de las sesión ya que fue éste quien tomó las decisiones de cómo distribuir las actividades, elaboró los instrumentos de reflexión, eligió el apoyo teórico, solicitó la participación de los maestros en forma indirecta y directa. La participación del moderador fue limitada (delimitó el tiempo destinado a cada actividad). Muchos temas en poco tiempo.

Sesión 26 de Septiembre – Segunda parte

Se comenzó la sesión con una pequeña discusión (improvisada entre los participantes). Posteriormente se le ofreció a cada maestra una **hoja de reflexión sobre la observación** que incluía las preguntas: ¿Cómo me sentí como observador? y ¿cómo me sentí como observado?, entre otras. Además, al inicio, el instrumento contaba con una tabla de tres columnas cuyo encabezado eran: **lo que sabía, lo que quería saber y, lo que aprendí**. Para cada una aparecían preguntas - guía. A pesar de esto varias maestras (PO6, PO2, PO3, PO7) comentaron que **no entendían la pregunta**. El investigador tuvo que intentar aclararla de varias maneras. A pesar de ellas, las maestras seguían sin comprender. Una de ellas inclusive comentó “es que estamos tapadas” (Pág. 4 - PO3) **Nota:** ¿el instrumento estaba poco claro o la duda es indicador de algo más? ¿falta de experiencia? ¿ignorancia? ¿Resistencia?

A pesar de haber dialogado sobre la función del investigador como parte del equipo en igualdad de circunstancias; en esta sesión fungió como autoridad. **Algunas maestras se percibieron a si mismas como alumnas**. Esto se infiere por “acusaciones a compañeras”: PO1: (9:10) “Ya ves que ahora son ellas dos” (Pág. 2) o PO1: “ellas platican y no les dices nada. A nosotros nos regañas” (Pág. 9).

Cuando las maestras llenaban su cuestionario sobre la observación se escucharon risas, comentarios poco serios, chascarrillos – A mi parecer el trabajo merecía más seriedad de la que se dio; sin embargo por el tipo de investigación y con la intención de compartir la autoridad no era tan apropiado que a parte de dirigir la sesión, el investigador delimitara el comportamiento – Se debía dejar fluir al grupo.

Al responder el instrumento una de las maestras confirma la confidencialidad que tendrá el investigador con el uso de la información en las respuestas de los instrumentos: PO7: (16:36) Cuando ponemos lo que

no nos gustó, ¿solo tú lo vas a leer? (Pág.5).

Al acabar de responder el instrumento alguien preguntó si pasaba la hoja al investigador, a lo que se le tuvo que recordar que la información se iba a discutir. A partir de entonces se dieron participaciones espontáneas; únicamente cuando las maestras se desviaban del tema, el investigador preguntaba directamente a alguna de las maestras su opinión.

El acuerdo inicial fue que se haría una observación de clase libre. En el momento que se planteó, las maestras tuvieron varias dudas sobre qué debían observar; por lo que se les ofreció un formato de observación que serviría como guía. Desgraciadamente muchas de ellas no analizaron el instrumento hasta el momento que iban a realizar la observación. Al realizarla, varias maestras buscaron dar respuestas únicas a los aspectos en la guía de observación. Con esto se puede inferir que el instrumento no logró el propósito de únicamente proporcionar ideas para la observación.

En la **segunda parte** de la sesión el moderador (PO5) fue menos limitante e insistente con cuestiones de tiempo. La sesión fluyó en orden, respeto e interés por conocer las opiniones de los demás. A la 1:07 de la grabación, PO5 comenta que se llevaban 25 minutos de retraso con respecto a lo programado. Esto provocó un cambio de tema; de observación de clase a planeación. El investigador preguntó cuáles eran los elementos de la planeación que habían logrado identificar al realizar sus observaciones con la intención de vincular ambos puntos: observación de clase y planeación. Las maestras dieron varias respuestas de manera espontánea (PO5, PO9, PO3, PO10).

Toma de decisiones y organización para la siguiente sesión (3): El moderador sería PO7 quien menciona la metodología que le gustaría utilizar: PO7 (Sesión 2.segunda parte- hoja 39 Min. 2:00:00 aprox.) “Yo traigo información y todo... y trabajamos todas...”. Esto es, **el moderador seleccionaría la teoría a discutir y las actividades a realizar; éste sería responsable de la organización y distribución de la sesión. Esto rompe con la función que se había planteado hasta ahora.**

Planeación de observación de clase para siguiente sesión: El investigador somete a discusión la forma en como se llevaría la **observación de clase** en relación al tema a tratar (evaluación). (Sesión 2.segunda parte- PO10- 2:01:00 min. aprox.- Pág.39). Al inicio las maestras mostraron resistencia para observar – pretextos constantes en relación al cómo, qué, cuando. PO7 sugirió observar la forma en como se manejaba el examen: PO7 (Sesión 2.segunda parte hoja 39, min. 2:01:00 aprox.): “Ver si se guía, si se explica ¿no?”. En ese momento se comenzó a abordar el tema. Las maestras comenzaron a exteriorizar algunas formas de cómo manejan sus evaluaciones (PO3, quien está a cargo de 6º grado comenta que no lo guía. PO5, quien comparte 6º, lee con sus alumnos las instrucciones y aclara dudas). (Sesión 2.segunda parte -PO5 y PO3- hoja 40).

En un momento se sugirió que la observación fuera el día del examen y se ofrecieron varias propuestas para suplir; sin embargo, se concluyó que no sería conveniente debido a que muchos padres podrían justificar resultados poco favorables en sus hijos por la ausencia de la maestra en el momento del examen. Por esto, se buscaron nuevas opciones. **PO7 propuso que en lugar de realizar la observación cada maestro, se entregase una herramienta de evaluación describiendo el proceso que siguió para realizar el examen mensual (esto sería muy enriquecedor en términos reflexivos; sin embargo no fue aprobado por los docentes).** PO7 (Sesión 2.segunda parte hoja 41, min. 2:04:50): “En vez de hacer la observación a diferentes grupos, elaborando una herramienta... A lo mejor que cada quien entregue su proceso de... bueno... busqué tal material, incluí tales cosas porque...es lo trabajé con los niños...”.

Paralelamente se consideró elaborar un rol para la revisión de exámenes; esto es, que maestros que usualmente no revisaban cierto examen de manera regular, lo hicieran. Esto no fue bien aceptado por las maestras – hubo **resistencias argumentando la falta de tiempo libre para realizarlo** (PO5, PO2). Es más, la idea expuesta por PO7 era revisar no sólo un examen sino dos por lo menos para realizar un comparativo. Esto no fue aceptado. (Sesión 2.segunda parte -hoja 43). El argumento de PO7 fue (Sesión 2.segunda parte hoja 43, min.2:08:00 aprox.): **“Pero llega un momento que ya lo tienes que dices ‘ay, si, si, si’... esto sí, si si y punto y ya no vamos más allá [Esto refiriéndose a la revisión del examen del grado que les corresponde]... Pero si revisas otro... la información es nueva, los ejercicios son diferentes y todo. Pero si revisamos nada más uno no podemos comparar”.** Este comentario demuestra conciencia de que puedes viciarte con tus propios trabajos; además denota apertura para recibir comentarios y

retroalimentación de los demás.

Uno de los argumentos en contra fue el de PO5 quien dice: (hoja 43): “Y ese que no es TU examen por lo que lo tienes que revisar con el libro y con todo... O sea, a mi PO6 ((su par)) me presenta el examen y yo ya me sé los temas y ya sé más o menos como (...); lo mismo con este ((refiriéndose al de 6° - curso que también imparte)). Tu preséntame el de cuarto que yo no conozco el libro y... lo tengo que revisar con libro y detenidamente...”. Así, **varias maestras no perciben el beneficio y crecimiento propio que podrían tener al entrar en una dinámica reflexiva en la que el análisis de situaciones e instrumentos nuevos de los demás resulta indispensable. Es más fácil apearse a la rutina y a lo conocido.** Algunas maestras argumenta exceso de trabajo y falta de tiempo. Varias no están dispuestas a destinar ni tiempo, ni esfuerzo.

Ante tal situación, el investigador retomó la primera sugerencia de realizar una bitácora sobre su examen y el proceso que se había llevado para su realización incluyendo el por qué de los ejercicios que se seleccionaron; así como las dificultades que se encontraron para su realización. Para las personas que no elaborarían examen ese mes, les correspondería analizar a detalle el instrumento del grado que aplicarían. Del mismo modo, en la sesión se intercambiarían los instrumentos de evaluación para realizar el análisis comparativo que PO7 proponía. ((PO10: (hoja 44- 2:09:08) “[...] ¿no? o ¿Cómo ven? Y a lo mejor lo que dices tú [refiriéndose al argumento de PO7]: en la siguiente sesión nos podemos cambiar los exámenes para que cada quien observe o cheque los otros y para que la carga no sea antes de la sesión”).

PO6: “Yo también es lo que estaba pensando porque ya vas a saber qué aspectos tomar en cuenta para checar una evaluación y ya podrás decir que si cuenta con esto o que si cuenta con esto”.

PO7: “Primero la información del taller, digamos y luego ya con esa información trabajar con los materiales que usamos”. Así, se acordó que todas las maestras entregarían un análisis detallado del instrumento que le tocó elaborar o analizar durante el mes para profundizar en él durante la sesión.

Aparte de esto el investigador sugirió no dejar a un lado las observaciones de clase mensuales. Se acordó que se realizarían utilizando el formato anterior (para la sesión de septiembre). El investigador sometió a consideración el formato de observación preguntando si alguien consideraba hacerle algún cambio. Las únicas opiniones al respecto fueron de PO7 y PO6 quienes dijeron estar comenzando a familiarizarse con el instrumento por lo que no creían que un cambio sería de utilidad. Nadie más habló del tema, por lo que se cerró la sesión (hoja 46).

**ANEXO 5: “Evaluación del programa ‘Reflexionando
juntos para un mayor desarrollo profesional’ -
Cuestionario**

Lee y contesta detenidamente las siguientes preguntas. Tus respuestas contribuirán no sólo a mejorar los próximos programas sino que además pretenden crear alternativas para ayudarte a lograr un mejor desarrollo personal y profesional. Tus respuestas serán tratadas con absoluta discreción.

1. Al terminar este primer análisis sobre tu trabajo docente ¿Cuáles han sido las experiencias, aprendizajes o descubrimientos más importantes a los que has llegado en forma personal?

2. ¿A cuáles has llegado en grupo con tus compañeras?

3. ¿Contribuyó este taller a identificar situaciones que te preocupan y que quisieras cambiar y o mejorar en tu práctica docente? Si () No () ¿Por qué?

4. ¿Qué aspectos de tu enseñanza lograste transformar y/o mejorar después de las reflexiones grupales e individuales?

5. ¿Qué situación, aspecto o vivencia, que *no* lograste transformar y/o modificar, podrías recuperar para retomarla en un futuro cercano?

6. De los propósitos que te marcaste en las reflexiones finales en cada sesión, ¿qué tantos llevaste a cabo? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

Propósito	Sí ó No	¿Por qué?

--	--	--

Subraya una sola respuesta de las siguientes preguntas.

7. ¿Cómo calificarías tu participación dentro de la discusión grupal?

a. Excelente b. Muy buena c. Buena d. Regular e. No muy buena f. Mala

8. ¿Cómo calificas tu esfuerzo por investigar y preparar los temas a tratar en las sesiones del *Programa*?

a. Excelente b. Muy buena c. Buena d. Regular e. No muy buena f. Mala

9. ¿Qué tanta apertura tuviste para indagar y buscar respuestas en tu propia práctica docente?

a. Excelente b. Muy buena c. Buena d. Regular e. No muy buena f. Mala

10. ¿Cómo fue para ti tomar parte activa en el *Programa* en cuanto a la elección de temas?

a. Excelente b. Muy buena c. Buena d. Regular e. No muy buena f. Mala

11. ¿Cómo fue para ti tomar parte activa en el *Programa* como ponente?

a. Excelente b. Muy buena c. Buena d. Regular e. No muy buena f. Mala

12. ¿Cómo fue para ti tomar parte activa en el *Programa* en la discusión?

a. Excelente b. Muy buena c. Buena d. Regular e. No muy buena f. Mala

❖ **EL PROGRAMA**

13. En relación a la forma de trabajar del *Programa* ¿Qué te pareció adecuado y qué aspectos se pueden mejorar?

▪ Aciertos:

▪ Puntos a mejorar:

14. A propósito de los temas tratados en las distintas sesiones, ¿Cuáles te parecieron más importantes y por qué? ¿Cuáles encontraste de menor importancia? ¿Qué temas no se trataron y crees que es importante incluir?

- Temas más importantes:

- Temas menos importantes:

- Temas que faltaron:

✧ **TRABAJO GRUPAL**

15. En relación con el trabajo grupal, ¿Cómo evalúas la experiencia que hemos tenido? ¿Cuáles fueron las ventajas y cuáles fueron las limitaciones?

Ventajas	Limitaciones

--	--

16. ¿Cómo contribuyó o restringió el grupo en tu propia reflexión?

❖ **SIGUIENTE ETAPA**

17. ¿Cuáles son las principales preguntas que te han surgido, problemas que has detectado o logros que has descubierto en distintos aspectos de tu trabajo?

18. Para la siguiente etapa del Programa *Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional*, ¿Qué temas o aspectos te interesaría concentrar la atención? Anótalos en orden de importancia:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

5.

✧ **SUGERENCIAS**

19. ¿Cuáles serían las sugerencias que propones para mejorar el trabajo durante la siguiente etapa (referente a organización, coordinación, contenidos, tiempos, materiales de trabajo, participación del grupo, etc.)?

20. ¿Qué podrías comentar sobre la experiencia al haber participado en el Programa *Reflexionando Juntos por un mayor Desarrollo Profesional?*

ANEXO 6: “Evaluando mi Experiencia en la Observación de Clase” - Cuestionario

Lee y contesta detenidamente las siguientes preguntas. Te recuerdo que tus respuestas serán tratadas con absoluta discreción.

1. ¿Qué representó para ti la experiencia de observación de clase?

2. ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentras en la dinámica de observación de clase?

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

--	--

3. ¿Contribuyó la observación que hiciste a otras clases para mejorar y/o modificar tu propia práctica docente? Si No En caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿En qué? En caso de ser negativa, ¿Por qué no?

4. ¿Cuál de los siguientes aspectos te fue de mayor utilidad? Numéralos en orden de importancia.

_____ La observación que tú misma hiciste a otras compañeras.

_____ La retroalimentación que recibiste de tus compañeras.

_____ La reflexión y autoevaluación que realizaste sobre tu clase propia al ser observada.

_____ Otra: _____

5. En comparación entre las primeras y las últimas observaciones que realizaste ¿Qué diferencias encuentras?

6. ¿Cómo fue tu experiencia en relación a los siguientes momentos? ¿Qué fue lo fácil y difícil de cada una de ellas?

- a. Ser observado.

 - b. Observar a otros.

 - c. Reportar y retroalimentar a tus compañeras.
7. ¿Estarías dispuesta a continuar con esta dinámica el próximo ciclo escolar? Sí No
¿Por qué?
8. ¿Qué sugerencias propones para mejorar *la observación de clase*?:

**ANEXO 7: “Mi práctica docente en un futuro cercano” -
Reflexión**

A cada docente, como parte de las actividades de cierre del *Programa Reflexionando Juntos para un mayor Desarrollo Profesional* se le solicitó redactar una reflexión personal bajo el título: ***'Mi práctica docente en un futuro cercano'***.

Objetivo:

Este momento de trabajo personal tenía la finalidad de cerrar un primer ciclo de trabajo, mediante una reflexión que relacionara el inicio del proceso con las nuevas inquietudes surgidas durante el *Programa*, mismas que daban forma a nuevas orientaciones para seguir indagando y transformando el propio quehacer.

En cada sesión se pudieron reflexionar y redescubrir motivos, intereses, logros, a la vez que se detectaron aspectos conflictivos y respuestas no resueltas.

Este momento tenía por objeto revisar lo más importante que se había encontrado, pero situándose en una visión de futuro próximo, de manera que se pudieran encontrar caminos concretos a seguir.

Procedimiento:

Cada maestra redactó una reflexión que incluía los siguientes puntos:

- Describir en forma breve su situación profesional.
- Describir y especificar las metas que se proponía alcanzar en un futuro próximo.
- Mencionar un posible plan o estrategia para el logro de dichas metas.

Como evidencia de este trabajo, a continuación se recupera la reflexión redactada por una de las docentes.

MI PRÁCTICA DOCENTE EN FUTURO CERCANO

Para comenzar con esta reflexión describiré mi situación profesional actual. Soy Licenciada en Lengua Inglesa, soy una persona inmersa en el ámbito educativo. El año pasado presente el examen FIRST, en el cual para ser sinceros no obtuve una calificación que me hiciera sentir satisfecha. Esa “C” que obtuve en el examen la sigo trayendo como una piedrita en el zapato. Razón por la cual me he propuesto volver a tomar el examen y a la vez comenzar a tomar un curso de preparación para presentar el CAE.

Hablando de exámenes he de mencionar que ya tuve la oportunidad de presentar el TKT en el cual espero haber obtenido un buen resultado.

Por otro lado, en cuanto a mi actividad como docente dentro del IMT he de decir que es una de las grandes satisfacciones que la vida me ha dado. En este año en el que me encuentro impartiendo clases en el quinto grado, con algunos de mis alumnos del año pasado siento que mi docencia ha cambiado. Considero que ahora tengo más confianza en mi misma, que comprendo mejor a mis alumnos, que se acercan aún más a mi, que a pesar de que ya me conocen, esto no ha sido para que me tomen la medida y que muestren indisciplina.

Estoy segura que el hecho de conocer el material y la estructura de los libros me ha permitido explotarlos más. De igual modo los temas que se han trabajado en los TGAs me han servido para reflexionar y sobre todo compartir experiencias con mis compañeras.

Las observaciones de clase fueron para mi realmente enriquecedoras. Pude ver como mis compañeras se organizan, por ejemplo para revisar tarea. Aisha, por ejemplo, involucra mucho a sus niños y los motiva a participar. Janina, por su parte, es muy organizada y meticulosa. En otros aspectos, considero que Meche tiene un buen control de grupo y el hecho de tomar tiempo para preparar actividades extras a las del libro da un toque diferente a sus clases al mismo tiempo que motiva a sus alumnos.

De igual manera ha de reconocer que muchas veces no preparo material extra por la tonta idea que tenía que para hacerlo se requería gastar mucho o tomar mucho tiempo. Sin embargo, el día que Elsa dirigió el TGA realmente fue muy motivante para mi y al mismo tiempo un reto para dedicarme a preparar otros materiales y acercarme a mis compañeras, que la verdad tienen unas ideas muy buenas. Por ejemplo, recuerdo el día que los alumnos de Lisette llegaron muy emocionados con sus galletas de la suerte. Desde mi punto de vista, la maestra logró que ese tema fuera significativo para sus alumnos. Lo cual, hablando de metas, considero es una de las más importantes para mi en mi práctica docente en un futuro cercano.

Otra cosa que pretendo mejorar y que aprendí de Elsa es, que el ambiente de trabajo, el salón, la decoración es un aspecto que a veces no tomo mucho en cuenta y no le dedico mucho tiempo. Me doy cuenta que los niños también mejoran su actitud si se sienten felices en su salón. Por lo tanto, me propongo trabajar más en crear un ambiente atractivo a los niños a la vista desde que entran al salón de clase.

Continuando con el tema de las metas que me propongo alcanzar en un futuro próximo están, ser más reflexiva. En este punto he comenzado a trabajar poco a poco en mi "Journal". Con antelación, la verdad mi Journal era muy simple y la verdad no reflejaba muchos comentarios que me pudieran ser de utilidad en un futuro. Ahora la verdad trato de que lo que escribo realmente me sirva para en un futuro hacer modificaciones a mi

planeación y a mis clases para que éstas sean realmente más significativas, dinámicas y prácticas.

Otra de mis metas es hacer que mi planeación sea más práctica y a la vez muy descriptiva y práctica. En este aspecto, al principio mi planeación era literal del libro. Ahora trato de entender la idea y transcribir menos, de esta manera cuando lo leo recuerdo lo que decía el libro y lo que pensaba agregar o quitar mientras escribía. Mi plan para seguir mejorando es implementar la columna sugerida por Meche, que aunque la verdad se que al principio me va a costar trabajo porque a veces no puedo preveer con facilidad el rol que voy a adoptar considero que con la práctica podré hacerlo mejor hasta que llegue el punto que sea hasta lógico. Además de implementar la columna considero que ubicar bien los roles que adopto y tratar de variar mi rol dentro de las clases hará que mi clase sea más variada y eficiente.

Una vez que conozca los resultados de la encuesta realizada por la Coordinación de Inglés a los niños, pretendo ser muy objetiva y tomar en cuenta todos los aspectos que los niños sugieran cambiar o bien que ellos encuentran satisfactorio o motivante para seguir trabajando en ello.

Me doy cuenta también que dentro de mi práctica docente la armonía con la que se cuenta dentro del equipo de trabajo de nuestra Coordinación ha sido de suma importancia. Digo esto porque nos permite compartir experiencias, materiales e incluso como personas apoyo en momentos en que una persona amiga te dice la palabra reconfortante que te da fuerza para continuar el día. Yo agradezco mucho el apoyo, cariño y amistad que se vive en el grupo y sobre todo la sinceridad y la confianza para decir las cosas. En este sentido mi plan para continuar trabajando en este sentido es apoyar a mis compañeras siempre que sea necesario; ser sincera y responsable con la parte que me toca.

Finalmente quisiera comentar que estoy dispuesta a seguirme actualizando, preparando, aprendiendo, estudiando. Espero sigamos tomando cursos, conferencias, seminarios, etc. Que nos ayuden a aplicar otras técnicas, dinámicas, conceptos dentro de nuestro salón de clase.

A la Maestra Meche agradezco nos haya pedido este trabajo de reflexión. Agradezco que nos pidiera plasmarlo en un documento porque muchas veces a las palabras se las lleva el viento y podré leer este documento cuantas veces sea necesario para recordarme mis metas, recordarme que tengo que seguir trabajando y corrigiendo/mejorando.

Elaborado por: PO8