



INSTITUTO
CULTURAL
Tampico

MAR

A DENTRO



INSTITUTO CULTURAL ALTAMPICO
Colegio Jesuita desde 1962



El modo nuestro
de recuperar
la práctica

Mar Adentro

publicación cuatrimestral de
reflexión e investigación educativa

Marco Antonio Bran Flores, S.I.
RECTOR

Isabel Jaime Vázquez
Edgardo Pazzi Portes
Ma. Gabriela Brito Arroyo
Julio César García González
Ma. Ofelia Rodríguez Maldonado
Cecilia Saucedo González
CONSEJO EDITORIAL

PROGRAMA DE GESTIÓN EDUCATIVA:
RECUPERANDO LOS ORÍGENES DE LA
EDUCACIÓN IGNACIANA

Marco Antonio Bran Flores, S.I.
PROCURADOR GENERAL DEL
PROGRAMA

Isabel Jaime Vázquez
PRESIDENTE DEL PROGRAMA

COORDINADORES
Yolanda Navarrete Pacheco
Bertha G. Ramos Ostos
Dimensión Cognitiva

Yolanda Amaparo Arroyo Rodríguez
Julio Enrique Fernández Hernández
Dimensión Corporal

Teresita Cortázar Aceves
José Francisco Méndez Alcaraz, S.I.
Dimensión Espiritual

Ma. Guadalupe González Robles
Ma. Crisina Rueda Cataño
Dimensión Estética

Águeda de Lourdes Riva Palacio Delmar
Cecilia Saucedo González
Dimensión Ética

Patricia Cruz Martínez
Tita Eugenia Pérez-Gallardo Montemayor
Dimensión Psico Afectiva

Ma. Elena Corripio Cadena
Alfonso Mota Rodríguez
Dimensión Social

Isabel Jaime Vázquez
DIRECTOR Y EDITOR

Edgardo Pazzi Portes
DISEÑO Y DISTRIBUCIÓN

COLABORACIÓN

Marco Antonio Bran Flores, S.I.
Alejandrina Castro Romero
Irma Nora Díaz Ávalos
Rocío González González
María Julieta Hernández Rosas
Silvia Ipiña Rodríguez
Isabel Jaime Vázquez
Lilia Larios Nossiff
Salvador Larios Pajarito
Yolanda Navarrete Pacheco
Francisco Javier Ponce Hernández
Ma. Ofelia Rodríguez Maldonado
Miguel Ángel Santiago Amaro
Javier Uribe Rodríguez

Mar Adentro Núm. 07

Febrero 2005, revista cuatrimestral de reflexión e investigación educativa publicada y distribuida por el Departamento de Comunicación y Diseño del Instituto Cultural Tampico. Distribución gratuita para el personal del plantel. Toda correspondencia deberá dirigirse al Departamento de Comunicación y Diseño, Instituto Cultural Tampico, Av. Universidad 904, 89107 Tampico, Tam. Teléfono (833) 2 13 35 20 ext. 1144 o en la dirección electrónica maradentro@ict.edu.mx. Tiraje 250 ejemplares.

PRINTED IN MEXICO

Forros: Impresos Paulina Prol. 1° de Mayo Núm. 1712 Altos Pte. Col. Loma del Gallo 89460 Cd. Madero Tam.

Interiores: Talleres del Instituto Cultural Tampico, Av. Universidad 904, 89107 Tampico, Tam.

Reserva para el uso exclusivo del título ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2003-120412342700-102. Número de Certificado de Licitud de título: 12724; Número de Certificado de Licitud de contenido: 10296, otorgado por la Secretaría de Gobernación.

Quedan prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra en cualquier tipo de soporte.

© Instituto Cultural Tampico
Av. Universidad, 904 - 89107 Tampico

Portada: Nuevo logotipo del Instituto Cultural Tampico



Un programa de profesionalización centrado en la investigación de la práctica educativa.

Autor: Isabel Jaime Vázquez y María Gabriela Brito Arroyo

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Reflexión, práctica educativa y transformación. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas. Coordinadores de Áreas Académicas. Trabajo colegiado.

Síntesis La presente contribución da cuenta de la experiencia de reflexión sobre la práctica docente en el Instituto Cultural Tampico, colegio jesuita localizado en la ciudad de Tampico, México. Aborda uno de los programas del Plan de Profesionalización del Instituto —el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas—, facilitador de la recuperación, análisis, reflexión y primeros indicios de transformación de la práctica. Da cuenta también del trabajo de reflexión asistida en equipos docentes constituidos en torno a Áreas Académicas por asignaturas afines, que deja sentir el impacto del Diplomado en la práctica docente colectiva.

Introducción

A sabidas que la transformación de las prácticas educativas es un proceso gradual y que el profesor como investigador de su propia práctica no es un lugar común, en el Instituto Cultural Tampico nos hemos aventurado en esta experiencia.

A partir del plan de capacitación institucional, en específico del programa del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, damos cuenta del trabajo de reflexión que tiene como finalidad que nuestros profesores logren transformar su hacer docente. De esta manera, el docente juega un doble papel: por un lado es un sujeto que investiga; por otro, reflexiona sobre su hacer como docente específico; por ello es que se constituye a la vez en sujeto y objeto de investigación. Y es a través de este doble papel que el docente se inicia en la transformación de su práctica.

El programa estuvo dirigido a diecinueve profesores de Secundaria y/o Bachillerato, grupo que se redujo a dieciséis luego de que tres integrantes se retiraron del Instituto.

Esta ponencia da cuenta de la experiencia de formación, la ubica en el contexto tanto institucional como de historia de vida de los actores participantes y hace un recuento de los hallazgos en un proceso de investigación denominada como reflexiva. A la vez pone de manifiesto el influjo del Diplomado en el desempeño de los Coordinadores de equipos docentes constituidos en torno a Áreas Académicas para el trabajo asistido de reflexión.

Contexto

El Instituto Cultural Tampico (en adelante Instituto) es una obra educativa de la Compañía de Jesús en México, donde colaboran a la par laicos y jesuitas. Fundado hace 42 años, está ubicado en la ciudad de Tampico, al sur del Estado de Tamaulipas, en el noreste del país. Atiende los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Los tres primeros están incorporados a la Secretaría de Educación (SE) del Estado de Tamaulipas, organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, mientras que el Bachillerato lo está al Plan del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), máxima institución educativa del país.

Trabaja colegiadamente —bajo la orientación y guía del Consejo Operativo de Colegios (COC)— con las demás instituciones de educación básica y media de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús: Bachillerato de la Universidad Iberoamericana, en Tijuana, Baja California Norte, en el noroeste del país; Escuela Carlos Pereyra, en Torreón, Coahuila, en el norte; Instituto Lux, en León, Guanajuato, en la zona denominada El Bajío; Instituto de Ciencias, en Guadalajara, Jalisco, al occidente, y el Instituto Oriente, en Puebla, Puebla, al oriente de Ciudad de México, en la zona conocida como Golfo Centro (ver mapa a continuación).



En lo que a su estructura organizativa toca, el órgano máximo de gobierno del Instituto es la Rectoría, de la que dependen en línea directa —y en las que a la vez se apoya— ocho Direcciones, entre éstas la General Académica (DGA), titular del Centro de Reflexión e Investigación Académica (en adelante Centro). El Centro en cuestión es uno de los frutos (en términos específicos de reestructuración organizativa) del Programa de Gestión Educativa del actual rectorado e inició actividades en el ciclo lectivo 2003-2004, sobre la base de la antigua Coordinación General Académica.

El Centro tiene como misión primordial favorecer la excelencia —en términos del *Magis* ignaciano— en la integración de los procesos académicos de docencia, investigación y divulgación, y, con ello, de propiciar la formación de cuadros académicos innovadores, capaces de reflexionar sobre su práctica y transformarla, para un mayor servicio a la sociedad en la que el Instituto está inserto.

Para el seguimiento y acompañamiento de los procesos académicos, el Centro descansa en una subestructura de Coordinaciones de equipos docentes organizados en torno a Áreas Académicas, cuya misión es propiciar la reflexión y transformación continuas de la práctica desde la perspectiva del discernimiento ignaciano.

Pero el logro de estas misiones no puede darse de manera fortuita. Así como toda modificación en la política educativa nacional que no tome en cuenta la experiencia y los aportes de los docentes que constituyen el sistema educativo del país está destinada al fracaso, todo cambio que una institución educativa proyecte en sus estructuras es inviable si no se toma en cuenta al docente en su formación humana y profesional. “(...) transformar las personas o las instituciones equivale a proponer como horizonte la construcción de nuevas prácticas docentes dentro de una escuela diferente” (Fierro 1999). En congruencia con ello entran en juego las políticas institucionales de profesionalización.

El Instituto cuenta con un Plan Institucional de Profesionalización, que en el ciclo lectivo 2003-2004 ofreció a su personal, sin costo económico para éste, seis diplomados: Teología Básica, Sexualidad Humana, Desarrollo Humano, Gestión Directiva, Desarrollo de Habilidades Académicas y el Course Overseas Teachers of English (COTE). Todos fueron impartidos por instituciones externas pertenecientes a la Compañía de Jesús, con excepción del COTE, que estuvo a cargo de The British Council. Para cinco de ellos, impartidos dentro de las instalaciones del Instituto, se contó con dos coordinadores, uno externo y otro interno.

El Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas (en adelante Diplomado), de 240 horas de duración, “concibe a la práctica educativa como su objeto de estudio y punto de partida del proceso de formación de los académicos y del mejoramiento continuo de su función”¹. Por razones obvias, la coordinación interna del Diplomado, en su primera promoción, recayó en la Dirección del Centro.

El porqué de un Plan de Profesionalización en el Instituto Cultural Tampico

El Programa de Gestión Educativa del actual rectorado tiene como Propósito Fundamental recrear en el Instituto la Misión de la educación jesuita: “formar integralmente hombres y mujeres para los demás y con los demás”. Esta perspectiva de formación integral para el servicio a los otros y con los otros no es posible hacerla realidad, juntos educadores y educandos (en el sentido *lato* de los términos), si antes no contamos nosotros mismos con las herramientas necesarias para ello. Así, el Plan de Profesionalización consideró seis programas específicos

¹ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO): Programa del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, p. 5.

de profesionalización (mencionados con anterioridad) que estuvieran en congruencia con la misión educativa del Instituto. En todos los casos se trata de programas en los que la historia de vida y la reflexión sobre el hacer ocupan un lugar preponderante, dentro de un equilibrio entre práctica y teoría. “(...) resulta necesario favorecer la formación, la situación social y las condiciones de trabajo de los docentes, pues difícilmente podrán responder a las nuevas exigencias si no poseen los conocimientos y la competencia, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia la tarea profesional” (García 1999: 7). De la reflexión sobre el hacer se espera, claro, la determinación de actuar en consecuencia, es decir, la transformación de la práctica, en el entendido de que no se trata de cambios gratuitos sino de soluciones intencionadas en respuesta a campos problemáticos detectados en el hecho educativo, “(...) propuestas que (...) nos acerquen a una experiencia educativa más integral, humana, gratificante y significativa tanto para nuestros alumnos como para nosotros mismos” (Fierro *et al.* 1999: 213). Estamos hablando de una iniciativa de formación de centro educativo en amplia acepción, toda vez que la docencia, por ejemplo, es una actividad colectiva en relación con un proyecto institucional común, al que no necesariamente responden los intereses particulares de formación y su ocasional derivación en prácticas aisladas. Ello no significa, sin embargo, que el Instituto sea insensible a las iniciativas y expectativas individuales, particularmente cuando éstas van encaminadas a la consecución de objetivos comunes.

Metodología

El Diplomado está estructurado, en módulos de recuperación de la práctica y módulos de insumos teóricos, de manera que en un proceso inductivo el diplomante obtiene gradualmente la materia prima de trabajo (su práctica recuperada), la analiza, reflexiona sobre ella y a la par la va leyendo a la luz de la teoría, lo que le permite interpretarla y caracterizarla. A partir de esa caracterización puede entonces identificar campos problemáticos, intervenir el de mayor peso y plantear su proyecto de transformación.

El primer acercamiento a las prácticas fue a través de una representación gráfica de éstas y, posteriormente, una lectura a la luz de las historias de vida. Un segundo momento, sistemático a lo largo del Diplomado, consistió en la elaboración de registros de observación con apoyo de grabaciones en vídeo. En total, cada profesor habría de realizar seis registros: los dos primeros para problematizar la práctica, los dos siguientes para constatar algunos de los cambios y/o modificaciones de la práctica que se podían observar y los dos últimos para reafirmar la evidencia de transformaciones. De acuerdo con el proceso de cada uno, el número de registros fue menor en algunos casos.

Para dar cuenta del proceso de los profesores, ya sea dentro del Diplomado o bien en el trabajo ordinario de equipos por Áreas Académicas, recurrimos a conversaciones aparentemente informales en los recesos o al final de las clases de cada módulo; entrevistas acordadas con cada diplomante; cuestionario de evaluación sobre el Programa de Profesionalización específico contestado por ellos mismos; ponencias sobre su proceso, presentadas en el 1er Foro de Investigación Educativa “Francisco Xavier Clavijero”, creado por el Instituto al final de la primera promoción del Diplomado; entrevistas ordinarias con los Coordinadores de Áreas Académicas e informes de sus actividades y del acompañamiento a los profesores coordinados, y documentos de archivo del Centro.

Desarrollo

El trabajo de reflexión asistida sobre la práctica de los docentes de la institución inició en el ciclo lectivo 2002-2003 con el inicio del actual rectorado y estuvo a cargo de la entonces Coordinación General Académica (CGA). El trabajo, llevado a cabo tanto en entrevistas individuales como en reuniones de Academia, incluyó también visitas de observación en las aulas de clase, si bien éstas últimas no abarcaron a la totalidad de los profesores y en algunos casos fueron sólo esporádicas.

La estrategia para comenzar el trabajo reflexivo consistió en una revisión conjunta profesor-CGA del programa de asignatura dosificado en unidades didácticas, lo que dio la primera evidencia del tipo de práctica imperante en el colectivo docente: clase expositiva centrada en el profesor, manejo descontextualizado de contenidos temáticos, actividades y estrategias desvinculadas del desarrollo de habilidades y actitudes planteadas en los objetivos y poco o pobre uso del material de apoyo didáctico. Todo ello se vio ratificado en las observaciones en aula, que si bien evidenciaron dominio por parte del docente sobre los contenidos temáticos a tratar, se dejaba notar la ausencia de recuperación de aprendizajes previos; poca interacción profesor-alumno; escasa o nula vinculación con otras asignaturas del currículo; sólo ocasional relación con el contexto y con las experiencias vitales de los estudiantes; pobre empleo de recursos visuales por parte de docentes y discentes; falta de retroalimentación de profesores y alumnos a las exposiciones en equipo de sus discípulos/condiscípulos; ausencia de desplazamientos físicos del docente en el aula y dispersión de la atención de los estudiantes, y una falta total de uso de nuevas tecnologías.

Lo anterior representaba un reto que sólo podría ser enfrentado con un acompañamiento sistemático a todos y cada uno de los docentes, y que rebasaba las posibilidades de la DGA (una sola persona para brindar el acompañamiento). Era preciso entonces crear las condiciones óptimas para lograrlo, así que a poco menos de un año de iniciado el trabajo de reflexión asistida, y con miras a la conformación del Centro, el Rector solicitó de la recién designada Directora del mismo la propuesta de Coordinadores de equipos en torno a Áreas Académicas (que en su momento se harían cargo del acompañamiento) y la de posibles candidatos al Diplomado. La base para ambas propuestas fue el trabajo de reflexión que se había estado llevando a cabo con los docentes. No por coincidencia gratuita, entre los diplomantes propuestos estaban los futuros Coordinadores, para brindarles a la par una responsabilidad y un espacio de reflexión y crecimiento, es decir, armas con las cuales enfrentar su trabajo.

Necesidad de un aliciente, falta de estrategias didácticas pese al dominio de la asignatura a su cargo, o requerimientos presentados por los mismos profesores fueron algunos de los criterios tomados en cuenta para seleccionar a los diplomantes. Hubo también criterios de exclusión, el principal de ellos referido a profesores que habían sido beneficiados con apoyo financiero para capacitación en tiempo inmediatamente anterior, y con la intención de abrir la oportunidad a aquellos que no la habían tenido. En el caso específico de los futuros Coordinadores, la elección se centró en docentes de muy buen desempeño y un alto sentido de pertenencia e identificación con el Instituto, así como profesores de buen desempeño académico y que, al parecer, no habían sido tomados en cuenta en el pasado más que para su trabajo frente a grupo.

El testimonio de los diplomantes da cuenta de la pertinencia y necesidad del Plan de Profesionalización, “es excelente, nunca nos habían capacitado de esta manera.” Evidencia una nueva forma de concebir la dinámica educativa como un servicio de calidad a la sociedad: “es excelente, es una gran inversión, pero vale la pena si esto se va a reflejar en la calidad de nuestro trabajo y la calidad del servicio”. No oculta temores o posibles resistencias al cambio: “al principio me daba pánico; ahora agradezco a mi ICT (Instituto) que se preocupe por nosotros, y su personal en general, de esta manera; esto nos permite crecer al ritmo necesario para poder servir a nuestros alumnos”. Y aunque tampoco falta quien considera que el Plan está “en pañales, pero ya va”, otras opiniones ponen de manifiesto el interés y cuidado de la institución por la persona del profesor:

“Es importante la preocupación que tienen por la superación de quienes formamos parte del Colegio y nos hacen sentir como comunidad.”

“Gracias al mismo (Plan de Capacitación) el Colegio promueve simultáneamente el crecimiento personal y profesional de los académicos.”

“Refleja la preocupación de nuestras autoridades por la capacitación y actualización de los docentes. Es positivo y ambicioso.”

El Diplomado fue impartido de agosto de 2003 a agosto de 2004, con un grupo integrado inicialmente por diecinueve docentes, pertenecientes a las secciones de Secundaria y/o Bachillerato. En el transcurso del Diplomado, tres profesores se separaron del Instituto.

Se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a su formación académica: ingenieros químicos, ingeniero en sistemas computacionales, licenciado en filosofía, normal superior en literatura, licenciados en ciencias de la comunicación, arquitecto, químico farmaco-biólogo, licenciado en economía, médico cirujano dentista, etcétera, que en los afanes de recuperar la práctica probaron la posibilidad del diálogo interdisciplinario y de la conformación de un grupo cohesionado. La heterogeneidad indica, por otro lado, que tienen en común no contar con bases de formación ex profeso para el magisterio: “Es importante mencionar que mi formación profesional no es de Normal Superior. Como profesionista ajeno a los estudios pedagógicos he tenido la necesidad de adquirirlos durante el ejercicio de la labor docente, sea por medio de estudios de postgrado o de actualización...”. Se dan, no obstante, algunas excepciones: “Fui formada en la responsabilidad desde mi casa, y en la Normal Básica nos hablaban mucho de la ética, de la responsabilidad de estar frente a grupo. Fui alumna de maestros fundadores, sin recursos económicos a veces. Lo que más valoro es la presencia de ellos como formadores: primero que nada responsabilidad ante los niños, ser un ejemplo para el niño. Nos preparaban mucho para cuando fuéramos a las comunidades rurales”. Algunos otros accedieron a la Normal Superior después de pasar por las aulas universitarias: “Hice un curso de nivelación pedagógica porque no tenía Normal Básica, y entré a la Normal Superior. Ahí supe que dar clases es lo mío, en Administración de Empresas me miraba en el futuro y sabía que a algo de eso me dedicaría en algún momento; pero en (la escuela) Normal, sobre todo cuando veía temas sobre adolescentes, me miraba dentro del salón, cerca de ellos.”

Sus edades fluctúan entre los 32 y los 55 años, con una edad promedio de 44. La tendencia educativa en la que fueron formados guarda relación muchos de las veces con el tipo de práctica docente que ejercen y, en consecuencia, con el tipo de transformación que dicha práctica requiere. Al hablar de su historia de vida coinciden en su mayoría en haber sido formados bajo un modelo tradicional, y algunos de ellos haber sido testigos atemorizados de violencia física y a veces hasta sujetos de descalificación pública frente a o junto con sus condiscípulos.

¿Qué caracteriza las prácticas educativas de los docentes del Instituto Cultural Tampico?

El primer módulo, de carácter intensivo, a lo largo de cinco días previos al inicio del ciclo lectivo 2003-2004, tuvo un efecto motivador, “estoy ansiosa porque lleguen los muchachos para empezar a aplicar lo que hemos visto” dice una de las profesoras. El entusiasmo derivó de la empatía lograda entre el facilitador de ese módulo y el grupo: “Primero, cuando me dijeron que iba a participar en el Diplomado, ¡Dios mío!, se me vino el mundo encima, tal vez porque mi situación familiar requería atención, y ¿cuándo iba a hacer todo esto?, ¿a qué horas?, pero vamos a ver de qué se trata. Pienso que esa semana intensiva de L (nombre del asesor) te ubica en lo que es y te sensibiliza, te da confianza, te da seguridad”, afirma otra profesora.

El primer acercamiento a la práctica se llevó a cabo por dos vías: una representación gráfica de la práctica y una lectura del hacer del docente a la luz de su historia de vida. En la mayoría de los casos, esto dio como resultado un primer diagnóstico, sucinto y claro, de una práctica vertical centrada en la figura del profesor y en su rol de transmisor del conocimiento, enfoque que garantiza la supervivencia de la tradición y el orden establecido.

Uno de los dibujos muestra a la profesora de pie en el estrado del aula y señala al grupo con la mano, en actitud de hablar frente a éste. “Ahí me vi como una maestra protagonista y discursiva. Me di cuenta que para mí el alumno que sabía era el que repetía lo que yo decía, con las mismas palabras; si no lo decía igual que yo, estaba mal. Tiene que ver con mis maestros de Primaria, incluso en la Normal Superior así me enseñaron”.

Otro dibujo muestra el sol en el centro y la tierra girando alrededor. “Mi dibujo difirió de todos los demás porque yo tenía muy claro mi concepto de disciplina y orden, y lo manifesté con un sol y la tierra girando. Y además el sol también era yo iluminando a los alumnos. Lo que reflejé fue mi concepto de que el maestro es el que sabe y los alumnos nomás (*sic*) reciben. Nací en una familia muy conservadora y tradicional, de obedecer a los mayores..., y cuando voy a la escuela me tocaron maestros tradicionalistas, que reforzaron el esquema familiar. A la vez, el esquema familiar daba la razón al maestro y uno perdía credibilidad”.

Un alumno visto de espaldas hace trazos sobre una hoja de papel en un restirador (mesa para dibujantes). El profesor no está presente. “Yo veía al alumno desde atrás. Me di cuenta que mi rol era estar supervisando, revisando el trabajo que ellos hacían. Yo aprobaba o hacía que modificaran el trabajo, y es que tuve maestros tradicionalistas y la influencia es que muchas veces yo también actuaba como el maestro tradicionalista a pesar de que mi materia es muy práctica. Hablaba y hablaba, se terminaba el tiempo y a trabajar de prisa ‘bueno, terminen en su casa y me lo traen la próxima clase’. Y a la hora de la calificación, pues pobres; ‘no entendiste el tema’, les decía, pues ¿cómo me iban a entender?”

En algunos es notorio el acomodo cuidadosamente ordenado de los pupitres, propio de lo que Inostroza (Inostroza 1997) llama modelo frontal o de lo que vulgarmente llamamos “pedagogía de la nuca” (cada alumno mira a la nuca del condiscípulo que está delante de él en la fila de escritorios) y que no favorece el trabajo colaborativo.

Pero también se dio el caso de haber transitado de un modelo tradicional a uno de carácter constructivista, en el que la transmisión unidireccional de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deja paso a la construcción en común en referencia a un contexto significativo:

Una secuencia gráfica representa a la profesora y a sus alumnos en el aula y en los espacios recreativos del Instituto. La profesora tiene la misma estatura del alumno, tanto de pie como sentados. Las butacas en círculo, asignan al docente un lugar similar al del alumno. La apariencia del profesor muestra alguna de las características físicas que lo identifican. Los rostros aparecen sonrientes. “Algo que siento que se refleja mucho en mi práctica es mi preparatoria (estudios de Bachillerato); ahí sí, cero tradicionalismo (en el recuento de sus grados anteriores identifica docentes de corte tradicional), fue un parte aguas en mi educación. Interactuábamos

muchísimo con la mayoría de los maestros, exponíamos nuestros puntos de vista, nos retaban a pensar y procuro hacer eso con mis alumnos”.

Las primeras aplicaciones o pequeños intentos de transformación fueron desalentadoramente sorprendentes para algunos profesores. Si ya era complicado empezar a identificar y reconocer las propias resistencias, peor resultó verse reflejados en los alumnos; las preguntas para propiciar la reflexión y la criticidad fueron recibidas con un “¿qué le pasa maestro?, eso son (torpezas), usted es el que nos tiene que enseñar, a eso venimos”. O bien, la idea de involucrar a los alumnos en la dinámica de la clase e inducirlos a indagar y a emitir sus opiniones y puntos de vista tuvo como respuesta un “es que maestra, al maestro le toca dar la clase, no a nosotros, y a usted le pagan para eso”. Esto no debería sorprendernos, si los hemos formado durante años en ese esquema, es comprensible que para ellos también sean difíciles las rupturas.

Luego de ese primer acercamiento, los registros de observación fueron la herramienta para la recuperación sistemática. A partir de estos registros y del respectivo análisis, reflexión e interpretación teórica, y dependiendo del proceso de cada diplomante, algunos lograron diseñar un proyecto sencillo, para aplicar a corto plazo, antes de la conclusión del Diplomado; pero aun en los casos en que no es notoriamente clara la formulación de un proyecto, todos dan cuenta de los esfuerzos por intentar estrategias de cambio a lo largo del proceso, como un primer intento de transformación.

Dar la palabra al alumno, es decir, propiciar su participación, fue una intención de cambio por parte de algunos diplomantes que encontraban en sus prácticas verdaderos monólogos². Sin embargo, hacia el final del Diplomado se trataba apenas de un cambio de forma más que de fondo. Nada reprochable, si tomamos en cuenta que transformar sensiblemente una práctica convencional no ocurre de la noche a la mañana. La pregunta, como estrategia para involucrar al alumno, esperaba una respuesta precisa, un sí o un no, o incluso llevaba implícita parte de la respuesta; no obstante, comenzaba a desplazar el monólogo del profesor.

Similar situación guardaba la pregunta como recurso para recuperar aprendizajes previos como base para un aprendizaje significativo, aunque también encontramos que algunos de los profesores presentaban evidencias de indicios de intelecciones y de aprendizajes significativos en una participación más activa de los alumnos.

Otra estrategia para involucrar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje consistió en utilizar el debate como técnica de participación, lo cual resultó propicio para la expresión del alumno.

La ausencia de la fase inicial o de apertura de la clase, del tema o de la unidad didáctica; el momento de cierre de los mismos, o la falta de ambos —fase inicial y fase de cierre—, fueron un hallazgo relevante en los registros de observación y, en consecuencia, un campo problemático a abordar. Y aun en los casos en que las fases estaban insinuadas, corrían a cargo del profesor, sin interacción con los alumnos.

Omitir la fase inicial equivale a decir que no hay introducción al tema, no se despierta el interés de los alumnos, no se toman en cuenta sus conocimientos previos y sus experiencias vitales, en suma, el aprendizaje no es significativo para el alumno y éste no comprende ni se apropia de aquello que el profesor pretenda. En contraparte, obviar la fase de cierre es tanto como no recapitular ni vincular entre sí los diversos contenidos abordados y desconectarlos de futuras experiencias de aprendizaje; la falta de síntesis impide la evaluación sumativa, que daría cuenta del proceso y los resultados.(*cf.* Giné y Parcerisa 2003).

Los profesores que detectaron la necesidad de hacer el cierre de clase, constatar con qué se ha quedado el alumno en los diversos momentos, comenzaron a trabajarlo como una acción intencionada, aunque (en el decir de algunos de ellos) no siempre con los resultados deseados.

Por lo general, la fase de cierre fue abordada mediante la técnica de hacer preguntas, salvo en un caso en que se recurrió a “la elaboración de conceptos literarios con datos informativos, de comprensión y de reflexión”, como un medio para constatar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

El testimonio de otra profesora tiene que ver con la necesidad de un manejo óptimo del tiempo “(...) al momento de estar analizando el tiempo que les doy a mis alumnos para que entiendan, asimilen, hagan suyo el

² Para evitar reiteraciones no incluyo en esta publicación evidencias de los registros de observación de los diplomantes, quienes las presentan en sus respectivas ponencias.

conocimiento, y además, tomen nota de todo lo que había quedado escrito en el pizarrón, descubrí que ser mi alumno era una tarea titánica, así que ¿por qué no confesarlo?, con malestar decidí intervenir esta parte de mi práctica educativa: Darle tiempo a los estudiantes a que procesen significativamente la información. Esto me ha llevado a preparar el cambio en mi estilo de enseñanza, pues siempre he querido cumplir con todo lo planeado, llevando a mis alumnos a un ritmo acelerado evitándoles un desarrollo cognitivo más adecuado al adelantarme a contestar sus preguntas o a terminar sus respuestas, sin darles la opción de la meditación de ellas”.

Aunque varios de los profesores consideraban hacia el final del Diplomado que hacía falta lograr cambios más notorios y profundos en sus prácticas, esto no resta mérito a sus esfuerzos y es en sí mismo un avance en términos de toma de conciencia sobre la necesidad de transformar sus prácticas.

Transformaciones incipientes en la práctica docente colectiva

El Instituto tuvo como principal preocupación el acompañamiento al diplomante, consciente de que el proceso de reflexión e intervención de la práctica es una tarea difícil que involucra a la persona en su totalidad, con todo su ser y su quehacer, su sentir y su pensar. Conversaciones aparentemente informales fueron dando cuenta de los avances y logros en la recuperación de la práctica, de los primeros pasos en la transformación y, de manera especial, del estado anímico por el que estaban pasando. No obstante, el acompañamiento también incluyó en ocasiones explicaciones teóricas sobre alguna lectura, pistas para el análisis de los registros, etcétera

La reflexión y transformación de la práctica no es un camino que se recorra en solitario. Necesariamente es en referencia con los estudiantes dentro del aula, pero con la misma necesidad referida a la experiencia docente de otros académicos. El seguimiento cercano por parte de la DGA a los Coordinadores de Áreas Académicas en específico, en las funciones que les son propias, coadyuvó a implementar una dinámica de acompañamiento de éstos a los docentes a su cargo: lecturas comentadas, tanto provenientes del Diplomado como de la visión jesuita de la educación; visitas sistemáticas a las aulas para la observación y recuperación de la práctica de los docentes coordinados; entrevista de retroalimentación, reflexión, identificación de aciertos, pistas para superar debilidades y constatación de avances en posteriores visitas al aula.

De esta manera el trabajo asistido de reflexión sobre la práctica va formando una espiral y comienza a dar cuenta del efecto del Diplomado más allá de los directamente involucrados en éste; se ha dejado sentir paulatinamente en el trabajo diario de nuestros docentes y ha venido a ser el soporte primordial del trabajo colegiado a través de equipos conformados en Áreas Académicas. El propósito es que cada uno de los involucrados comparta la experiencia vivida y se convierta en reproductor de las bondades del programa; por otra parte, el grupo de coordinadores está en posibilidades de coadyuvar en la formación de cuadros para su renovación. Esto, lejos de contravenir el interés del Instituto por incorporar gradualmente a todos o a la mayoría de los docentes en el programa formal, prepara el terreno para darle continuidad.

Un año lectivo de acompañamiento de la DGA a los Coordinadores y de éstos a los docentes coordinados — que corrió paralelo a la formación de los Coordinadores en el Diplomado— permitió identificar rasgos característicos de la práctica colectiva:

Salvo unos cuantos casos, resistencia a trabajar bajo coordinación, que se dejó notar sobre todo en la entrega impuntual y/o en la falta de entrega de programas y exámenes a dictamen; rechazo al trabajo colegiado, manifestado en ausencias a reuniones de Áreas Académicas y, en consecuencia, en una autoexclusión de los acuerdos y consensos a que en ellas se llegaba.

La resistencia al cambio, tanto en el Diplomado como en el trabajo colaborativo tiene que ver con un nuevo perfil del profesor, del que no nos hemos apropiado del todo. Hoy día el profesor ha de ser “...diseñador, planificador, facilitador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes, e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar...” (Pérez 1998: 174) Unido a ello ha de reflexionar sobre su práctica y continuar con su formación. No se trata de negar el agobio y el estrés que esto puede ocasionar, pero es importante hacer notar que esta situación se ve aligerada cuando las responsabilidades se asumen desde un proceso colegiado y reflexivo (*cfr. Ídem.*).

Otra manifestación de resistencia al cambio fue la falta de interés para capacitarse en el uso de nuevas tecnologías, esto contraviene el propósito del Centro y del Departamento de Cómputo Académico por facilitarles su trabajo ordinario (manejo de formato de programa, listas de calificaciones, diseño de recursos didácticos innovadores, etcétera) y para proporcionarles herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un medio para estar al día en los avances del campo de conocimiento de su competencia.

No obstante esos inicios, a un semestre de la conclusión del Diplomado cada Coordinador va evidenciando en el ejercicio diario de sus funciones el desarrollo de habilidades y aptitudes individuales, que compartidas entre ellos y entre cada uno de ellos y los profesores a su cargo, está dando como resultado en el colectivo docente un avance notorio en la transformación del diseño de los programas de estudio: actividades que contemplan tanto el trabajo individual del alumno como el de equipo y el grupal, vinculación con otras asignaturas, recuperación de aprendizajes previos, identificación de los momentos de apertura, desarrollo y cierre de la clase, etcétera. De esta manera el efecto del Diplomado va logrando su concreción intencionada en el currículo explícito, y en el hecho educativo los primeros frutos de su aplicación. El programa de estudios, como instrumento en constante revisión, es retomado por el coordinador en la entrevista de reflexión con el profesor, posterior a las visitas de observación en el aula.

Una nueva estrategia de espiral ascendente para la reflexión sobre la práctica provino a pocos meses de iniciado el Diplomado: en definición colegiada de funciones y procesos de los coordinadores de Áreas Académicas, éstos se plantearon —como un objetivo permanente— contar, a partir de un mediano plazo, con un proyecto de investigación y reflexión colaborativa por Área Académica, de tal manera que todos o la mayoría de los docentes se incorporen activamente en la dinámica de la investigación de la práctica. Como punto de partida el proyecto consistirá en la intervención de la práctica de uno de los profesores del área con participación de todos los integrantes de la misma. En fechas recientes, por candidatura espontánea, las Áreas Académicas acordaron acerca de la práctica de quién de los integrantes versará su trabajo de investigación reflexiva, que en estos días (enero 2005) está por comenzar.

Pero llegar a esta decisión no fue una tarea del todo sencilla. Estamos de acuerdo en que pese a que la conformación de equipos de investigación es con frecuencia un proceso que lleva tiempo, motivar al profesorado a integrarse en ellos incide fuertemente en la educación (*cf.* García, 1999: 100). El temor a verse en evidencia ante sus compañeros y la inversión de tiempo requerida para llevar a cabo la investigación fueron los dos principales obstáculos para tomar una decisión. Tres cuestiones influyeron notablemente para vencer los escollos:

1. Diez meses de diálogo y sensibilización entre coordinador y coordinados en que no se perdió oportunidad de hablar sobre la importancia de investigar la práctica docente (enero–junio, agosto–noviembre 2004).
2. Un foro de divulgación, en el marco de conclusión del Diplomado, en que los diplomantes (y los coordinadores entre ellos) expusieron sus experiencias de investigación y reflexión de la práctica. La transparencia con que se dejaron ver a los ojos de propios y extraños proporcionó mayor claridad a muchos docentes sobre el sentido de intervenir la práctica. “La difusión del conocimiento resulta imprescindible para generar reacciones positivas y desdramatizar la realidad (...)” (García 1999: 54)
3. La apuesta institucional por el trabajo colegiado ha puesto en manos de todos los integrantes de la comunidad escolar la oportunidad de participar, desde su campo específico de acción, en la tarea de planeación anual. Esta democratización de los procesos de gestión establece una notoria diferencia entre ejecutar planes impuestos desde arriba y ser coautor de los planes mismos, lo cual ha facilitado de manera especial sentar las bases para la investigación colaborativa y al mismo tiempo una mayor disposición hacia el trabajo colegiado ordinario.

La dinámica de candidatura espontánea presentó casos como los siguientes:

1. Como una estrategia motivadora para involucrar en la investigación a los docentes del Área, dos Coordinadores se propusieron como sujeto/objeto a investigar. Esta estrategia podría, por otra parte, propiciar un acercamiento mayor entre coordinador/coordinados y poner de manifiesto que todos aprendemos de todos.
2. En uno de los equipos el profesor voluntario se desempeña en el Instituto como académico y como Director de Bachillerato. Aunque se trata de un caso similar al anterior, el que la práctica docente de un directivo sea expuesta al escrutinio y análisis por parte de sus compañeros de equipo en Área Académica puede alentar en gran medida a los docentes e impulsar el ejercicio de la investigación reflexiva en el Instituto.
3. Dos de los profesores voluntarios son egresados del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas. Su disposición para continuar recuperando y transformando su práctica da buena cuenta de la interiorización y reflexión a que el Diplomado los ha llevado en relación con su quehacer educativo.

4. Tres de los candidatos espontáneos, motivados por la participación de los diplomantes en el foro de difusión, están por incorporarse al programadel Diplomado³.

Podemos concluir diciendo que nuestro primer paso hacia la transformación de la práctica está dado, el reto ahora es convertir ese punto de arranque en un detonador real de reflexión y transformación continuas. De un primer diagnóstico de falta de cultura para el trabajo colegiado, de una visión del coordinador (por parte del coordinado) como supervisor más que como acompañante, el influjo del acompañamiento asistido comienza, en lo que a la práctica docente toca, a perfilar una apertura colectiva hacia la propuesta institucional de una cultura participativa, democrática y corresponsable que trasciende el trabajo en solitario. “La transformación y mejora no concluyen, es una búsqueda constante. La reflexión debe estar presente como proceso de vida y, por consiguiente, de mi práctica como docente”, dice una profesora egresada del Diplomado.

Bibliografía

- ALONSO, Eduardo *et al.* *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona, España: Graó, 2001, Col. Claves para la Innovación Educativa núm.7.
- FIERRO, Cecilia. *La Gestión: Una perspectiva para el análisis de procesos de innovación educativa*. Documento preparado para el proyecto “La Gestión en la Escuela Primaria” conducido por la Dirección General de Investigación Educativa SEP y financiado por el Fondo Mixto México-España, 1999.
- FIERRO, Cecilia *et al.* *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana, 1999, reimpresión 2003.
- GARCÍA Llamas, José Luis. *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*. Barcelona, España: Praxis, 1999, Monografías Escuela Española, Didáctica y Pedagogía, Col. Educación al día.
- GINÉ, Núria y Artur Parcerisa (coord.). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona, España: Graó, 2003, Col. Biblioteca de Aula núm.181.
- IMBERNÓN, F. (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Graó, 2002, Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado núm. 167.
- INOSTROZA de Celis, Gloria. *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1997.
- PÉREZ Gómez, Ángel. *La cultura en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata, 1998.

³ A la fecha de publicación de este trabajo el Diplomado ha iniciado ya la segunda promoción.

INTERVENCIÓN DE MÍ PRÁCTICA EDUCATIVA: Darles tiempo a los estudiantes a que procesen significativamente la información

Autor: Yolanda Navarrete Pacheco

Institución patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras Clave: constitutivos, cambio, interacción, conflicto, reflexión, práctica educativa

Síntesis: La presente ponencia versará sobre algunas de mis experiencias al aceptar el reto al cambio, el comprender que siempre he estado en proceso de transformación, y una transformación no para mí, sino para los demás, para los que están a mi alrededor, en este caso, para mis alumnos; ha sido como un redescubrir mi quehacer educativo, afectándolos en forma positiva al ayudarlos a desarrollarse como personas, en reciprocidad, ellos, sin yo percatarme completamente de la situación, también me han permitido crecer en mi práctica docente. Los puntos que expongo son los que más me han agobiado, y en los que más he reflexionado en este Diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas. Confirmando que el intervenir la práctica no es tarea fácil, más tampoco es imposible; advierto y acepto que innovarla es una necesidad y un reto el soportarla en mi quehacer diario.

INTRODUCCIÓN.

Este testimonio presentará un breve relato de la evolución de mi ser docente, pues:

La transformación del significado y las acciones de la práctica de manera dialéctica son acciones que implican mover intencionadamente la práctica de un estado convencional a una reorganización de sus constitutivos, o conjunto articulado de acciones de manera más compleja, que incluya y mejore a la anterior, que aporte a su comunidad una manera diferente de hacer educación, donde el centro de ella se encuentra en el proceso de apropiación del alumno. (SAÑUDO, Febrero 2000, p.13)

El pretender eliminar un sdo constitutivo de mi práctica educativa, me ha ocasionado una serie de sentimientos encontrados que he tenido que aprender a manejar e interpretar como comunes cuando para mí eran completamente no comunes; el que yo sienta que las cosas a mi alrededor se empiezan a agitar, que me sienta insegura, agobiada y angustiada, fundamenta mi deseo de que prefiera refugiarme en lo que he hecho habitualmente y que me ha dado resultado. Estoy de acuerdo con Pérez Gómez, cuando explica que:

El agobio, saturación de tareas y responsabilidades de los profesores responden a las nuevas exigencias curriculares y sociales, ya que ahora un docente debe ser un diseñador, planificador, facilitador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes, e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar. El agobio del docente implica que tiene que recomponer y reconstruir su rol profesional, incluyendo las exigencias exteriores, aumentando su confusión y estrés. Esto se ve incrementado por la falta de tiempo y tranquilidad para concentrarse en los estudiantes dentro y fuera del aula, reflexionar sobre su quehacer y formarse en los aspectos científicos y culturales. Todo esto impide al docente el desarrollo sosegado de sus cualidades personales y profesionales, y provoca una sensación de impotencia, inseguridad y estrés, que lo conducen a una actitud de dependencia, carente de iniciativa. Pero, cuando la responsabilidad de las respuestas a las demandas sociales se hace en un proceso colectivo y reflexivo, se alivia el agobio y el estrés. (PÉREZ, 1998, p. 174).

Después de que he empezado mi proceso de crisis, opino que ya no es tan violento el hecho de enfrentarlo como en un principio, pues cuando uno ama lo que hace, va afrontando toda clase de retos y conflictos, y este es uno muy grande para mí: aceptar el cambio. "El conflicto es la esencia de todo grupo social vivo. Toda resolución de un conflicto es un cambio" (SEGOVIA, s/r, p. 193).

El problematizar un foco de mi práctica, como lo es el de darles tiempo a los estudiantes a que procesen significativamente la información, ha generado el movimiento de algunos otros de mis constitutivos, tales como: recuperación de conocimientos previos, pérdida de tiempo en mi práctica educativa, preguntas de respuestas concretas, interacción con mis alumnos y el cierre de clase.

Lo que voy a citar: cómo decidí qué intervenir de mi práctica educativa, cómo ha influido en mí el verificar que no era consciente de mi mejora de intervención y cómo se han empezado a mover otros de mis constitutivos, me indica el cuidado con el que debo de trabajar con mis estudiantes para que realmente construyan su

conocimiento, pues entiendo que mi presencia en el aula significa ayudarlos a ser autónomos y críticos, propiciando el desarrollo de sus propias habilidades.

DESARROLLO:

¿Cómo decidí qué intervenir de mi práctica educativa?

El decidir qué es lo que intervendría de mi práctica educativa me fue difícil, ya que “el transformar la práctica implica caracterizarla identificando ese modelo que subyace en su práctica, e intervenir por lo menos uno de los constitutivos, para transformar ese modelo subyacente en otro más educativo, es decir, que produce apropiación o procesos de construcción en los alumnos o involucramiento y desarrollo en sus colaboradores” (SAÑUDO, Febrero 2000, p. 19); son dos cosas en las que deseo mejorar, primeramente a saber: que mi relación con los alumnos dentro y fuera del salón, no sea solo académica, sino que también sea social, es decir, conocerlos un poco más en su persona, para darme la oportunidad de que ellos me conozcan en otro plan; la otra situación que necesito mejorar es el no ir tan rápido en las clases, que tengo que darles el tiempo para que ellos hagan sus preguntas, que las procesen primero en sus mentes para que las puedan ir construyendo, además de permitirles que las realicen completas, pues resulta que antes de que las terminen de hacer, ya les estoy contestando. Analizándolas y jerarquizándolas, escogí una que en un inicio creí que era la más simple, pero cuál ha sido mi sorpresa al constatar que el intervenirla no ha sido nada fácil porque creo que es un constitutivo muy arraigado en mí. En fin, mi propuesta de mejora es: darles tiempo a los estudiantes a que procesen significativamente la información porque “lo que es significado, no sólo es experimentado, sino que también de alguna manera es comprendido y comúnmente también afirmado” (LONERGAN, 1967, pp. 252-267). Los argumentos que tengo para haber decidido intervenir este aspecto de mi práctica me los dieron las transcripciones de los primeros dos registros. García Herrera comenta que “el profesor se debe de observar para formular sus registros que serán reflejo de su práctica, ya que dichos registros congelan la situación, reconstruyen el hecho y le dan sentido. Es importante tener muy claro que en los registros se describen solo los hechos” (GARCÍA, 1997, p. 39); además, estos videos confirman los comentarios que hacen los alumnos en las evaluaciones hechas a los profesores en cada ciclo escolar, en donde mencionan este punto; ante esta situación demando de mi parte un cambio de actitud y mentalidad. A continuación transcribo unos párrafos de una de mis clases con uno de mis grupos; en estas frases se nota una desesperación de mi parte por no alcanzarme los 45 minutos para llevar a cabo la sesión como la tenía planeada:

Ma: “Por favor, con tinta lo copian, esos dos ejercicios y hay que empezar a resolver el dos romano completo para ahorita, tienen otros 3 minutos” /Los alumnos empiezan a trabajar/

Ma: “¿Judith Mendoza? Ahorita que termines de copiar, pasas a hacer aquí el razonado tres romano. /Judith asiente/

Ma: “¿Ya copiaste Judith?”

Aa: “Sí”

Ma: “Tráete tu apoyo, por favor.”/La maestra le explica a Judith lo que tiene que hacer en el pizarrón//Judith pasa al pizarrón/ /Judith trabaja en el pizarrón/ (REGISTRO 1)

Hasta el día anterior al que me observé en este primer video, yo era una persona que no me cuestionaba mi práctica docente porque estaba segura de estarlo haciendo bien; sin embargo, al momento de estar analizando el tiempo que les doy a mis alumnos para que entiendan, asimilen, hagan suyo el conocimiento, y además, tomen nota de todo lo que había quedado escrito en el pizarrón, descubrí que ser mi alumno es una tarea titánica, así que, ¿por qué no confesarlo? con malestar decidí intervenir esta parte de mi práctica educativa: Darles tiempo a los estudiantes a que procesen significativamente la información. Esto me ha llevado a preparar el cambio en mi estilo de enseñanza, pues siempre he querido cumplir con todo lo planeado, llevando a mis alumnos a un ritmo acelerado evitándoles un desarrollo cognitivo más adecuado al adelantarme a contestar sus preguntas o a terminar sus respuestas, sin darles la opción de que las mediten.

¿Cómo ha influido en mí el verificar que no era consciente de mi mejora de intervención?

Conforme progresaba en el avance de mi práctica, y, aunque ya tenía hecha mi propuesta de mejora, no paraba de hablar en clase, por lo que la interacción entre mis alumnos y yo se asomaba muy tenuemente en algunos momentos, sí despejaba las dudas que ellos tenían, pero como es mi constitutivo, sin permitirles que terminaran de armar la pregunta en su mente, pues, antes de que esto sucediera, yo ya les estaba dando la respuesta, y, además, en forma directa, sin darles oportunidad a que establecieran un puente que les facilitara el proceso de aprendizaje, como se demuestra en las siguientes viñetas:

Ma: A ver, Judith, ayúdame

Judith: te apoyas en donde cortaste...

Ma: En el corte de AB

Judith: y trazas una...

Ma: Trazamos otro arco al, más o menos tiene que quedar adentro del triángulo, ¿eh? Y ¿luego?

Judith: y después te apoyas en BC donde cortaste...

Ma: En el corte de BC y cortamos AC y ahora sí unimos con línea punteada, no se les olvide que esas líneas son punteadas

(REGISTRO 6)

Y eso que estaba al pendiente de concederles el tiempo necesario para que organizaran sus ideas y las ordenaran en su mente, así como también de otorgarles el espacio para que formularan sus preguntas o respuestas completas, pues me imaginaba como uno de “los adultos que consiguen ‘andamiar’ mejor el aprendizaje de los niños y que son los que ajustan continuamente el tipo y grado de ayuda a las dificultades que encuentran y a los progresos que realizan estos últimos en la realización de la tarea” (COLL, 1995, p. 221).

Al advertir lo anterior y reflexionarlo, nació en mí el deseo de trabajar arduamente en este punto, pues en mi desesperación de que el tiempo se acaba, muchas veces atropello a mi educando, pues quiero terminar lo más rápidamente posible con esas preguntas o esas respuestas, y entonces ocasiono que mi alumno deje de lado el armado paulatino y reflexivo de su proceso.

El cobrar conciencia efectiva de esto, el que mi discurso sea uno y, además, sinceramente creo que lo estoy llevando a cabo intencionadamente, y, de repente, descubrir que esta propuesta es solo teórica y que prácticamente está muy alejada de la realidad, es un desconcierto difícil de asimilar, más sin embargo, la aceptación de la apertura al cambio me ha permitido crecer en la reflexión y acción, dándole al estudiante un tiempo razonable para que sea él quien haga su pregunta o respuesta completa y, ¿por qué no? permitir que alguno de sus compañeros lo retroalimente o le de la respuesta solicitada.

¿Cómo se han empezado a mover otros de mis constitutivos?

Sin darme cuenta, al elegir mi constitutivo a intervenir, se inició el movimiento de otros; esto apenas empiezo a explorarlo al volver a comparar los registros de algunas de mis clases; por ejemplo, yo, como académica, sí tengo conciencia de que los alumnos recuperan sus esquemas previos, más no de que ellos no la tienen, esta ignorancia de ambas partes evita que el alumno disfrute y sienta que sus esfuerzos realizados con anterioridad son valiosos en ese preciso momento. En los siguientes enunciados, los alumnos pueden responder brevemente a las preguntas que efectúo porque tienen las nociones para poderlo hacer.

Ma: “Lo de adentro del paréntesis” “y entonces ahí dice que vamos a complementar. Miren aquí dice: vamos a redondear, en el inciso “d” 5.472 m redondeados a cm, para que esto se les facilite más, podríamos primero hacer la conversión de m a cm,...”

Aos: “547.2”

Ma: “547.2, y entonces, ahora sí, redondeamos los centímetros, fijándonos en este, ¿Qué nos quedaría?”

Aos: “547”

Ma: “Entonces, eso serían 547 cm, que no se les olviden las unidades, que es lo que acaban de subrayar”

Ma: “¿Alguna pregunta?”

Aos: “No”

(REGISTRO 1)

Menciono este párrafo, porque puedo intencionar que los alumnos noten que están recuperando sus esquemas previos, ya que “el conocimiento se intenciona y se limita por las condiciones sociales del sujeto que se educa” (SAÑUDO, Febrero 2000, p. 5), y lo puedo conseguir con preguntas como: ¿Es algo nuevo para ustedes?, ¿Cuándo lo vieron?, ¿Tienen ya alguna idea sobre este tema?, ¿Qué piensan acerca de este punto?, ¿Encuentran alguna relación con los temas vistos con anterioridad?, ¿En algún ejercicio de alguna materia ya lo han mencionado o utilizado?, ¿Qué novedades hay para ustedes?, ¿Cómo se lo explicarías a alguno de tus compañeros?. “Interacciones como ‘¿por qué?’, ‘¿quieres explicar tu respuesta?’, ‘da una explicación de lo que dices’... mueven al alumno a no contentarse con afirmaciones más o menos exactas, y encontrar los puntos de error o inexactitud, a verbalizar el razonamiento para comunicar con lógica su contenido” (El Estilo de la Interacción en el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), s/r).

Solo que para esto, necesito darles tiempo para que ellos vayan haciendo las conexiones necesarias para que el aprendizaje significativo se vaya dando, sin tener la presión de ver todo lo planeado para esa sesión. Además, para hacer estas preguntas, el factor tiempo es necesario controlarlo, no que él me controle a mí, pues siento que se va de mis manos y no avanzo, y es aquí donde otro de mis constitutivos empezó a emerger al darme cuenta de que las respuestas son concretas porque las preguntas que elaboro así son: concretas y, por supuesto, con el objetivo de ahorrar tiempo, como a continuación lo expongo:

Ma: "No, no, ya esta es la tercera vez que vamos a ver las propiedades, vimos las propiedades de los racionales, vimos las propiedades ¿de...?"

Aos: fracciones

Ma: "fracciones son los racionales"

Aa: de los naturales

Ma: "de los naturales, son las mismas propiedades que van a aplicar aquí, ¿Cuál es la primera?"

Aos: cerradura

Ma: "o"

Aa: clausura

Ma: "clausura"

(REGISTRO 2)

Reflexionando en estos párrafos, "La escuela es un lugar donde los maestros hacen preguntas. Lamentablemente, las preguntas en los salones con frecuencia están incluidas en los scripts de recitación y están relacionadas con la evaluación: pruebas y tareas. Pocas preguntas se utilizan de manera responsiva durante los diálogos" (THARP, 1998, p.12); además, vuelve a ser cuestión de tiempo, pues puedo intencionar preguntas más abiertas para que los estudiantes sean los que alcancen el objetivo de la clase, y no que yo cumpla con lo planeado para esa sesión, es decir, el primer plano lo ocupan ellos, no yo; además "es la propia reflexividad, ahora acelerada, la que estimula el cambio, la apertura y la inestabilidad" (GIMENO, 1998, p. 146). Y así, iniciada la metamorfosis, un constitutivo va atrayendo al otro; de éste último se derivó la pérdida de tiempo en mi práctica educativa.

La siguiente es una de las viñetas que me hizo reflexionar en el siguiente aspecto: las preguntas que solo tenían como respuesta dos elecciones posibles, y los alumnos daban como primera opción una contestación equivocada, era lógico que la segunda debía ser la solución correcta, pero yo no hago que recapaciten en ello porque ya había invertido tiempo en la recuperación de sus esquemas previos, y no deseaba seguir perdiéndolo:

Ma: Y ya que tenemos eso,

Aos: Le damos valor a "x". "Función de x"

Ma: Función

Ramón: Función de "Y"

Ma: No, de "Y" no.

Ramón: De "x"

Ma: Función de "x" porque la ecuación está en función de "x" igual a 5x menos 10

(REGISTRO 4)

Analizando, después de que Ramón contesta "de x", me faltó intencionar la distinción entre un componente y otro al obviar la pregunta "¿por qué de "x" y no de "y"?", esto soportaría el que los alumnos afianzaran el conocimiento; además de esto, el sentimiento de que tengo que cumplir un programa evita el que yo haga un alto para analizar la acción, ya que "... el hincapié hay que hacerlo en lo cualitativo, no en lo cuantitativo. La diferencia significativa no es más conocimiento o conocimiento más adecuado, sino el surgimiento de una concepción completamente diferente de la ciencia misma" (LONERGAN, 1967, pp. 252-267); sin embargo no hice la pregunta, porque el tiempo había empezado a promocionar sus estragos en mí desde el inicio de la clase (y esto, inconscientemente, sigue preocupándome aún más que el aprendizaje de los alumnos).

En mi paulatino y lento proceso de cambio y con la evolución en cascada de mis constitutivos, al abordar preguntas donde se hiciera más evidente la reflexión, se generó una mayor interacción entre mis alumnos y yo, así como entre ellos mismos. "Algunos de los mecanismos de influencia educativa más importantes operan precisamente en el ámbito de las relaciones y de los intercambios personales" (COLL, 1995, p. 196). He ido observando que ya empieza a ser común denominador el recobrar la interacción profesora-alumnos, y alumnos-alumnos; pues al hacerles preguntas como ¿por qué?, ¿qué piensan?, hasta esta parte del tema ¿hemos visto

algo nuevo?, ¿cuál es la novedad que aprendimos hoy?, en lugar de darles la explicación desde un principio, como solía hacerlo, me ha llevado a una mejora de mi integración con mis alumnos; en el siguiente segmento noto una ligera mejoría, sí, es una ligera mejoría, pero ya la hay, ya existe:

Ma: ¿Qué línea? ¿Cómo se llaman éstas?

Bertha: bisectrices

Ma: Olga, díles ¿Cómo se llaman éstos?

Olga: curvas

Ramón: arcos

Ma: Arcos, se llaman arcos

Tere: yo ya había dicho

Ma: Perdón, pero no oí.

(REGISTRO 6)

Estoy consciente de que es una mínima interacción entre mis alumnos y yo, así como entre ellos mismos; se empiezan a percibir los primeros intentos de integración al no evitarles a mis estudiantes que se equivoquen cuando expresan su opinión, aún con el uso de tiempo que esto conlleva; esto les permite ordenar y organizar sus ideas, antes de yo darles una guía para la respuesta requerida. Con esto ellos pueden iniciarse en un proceso de reflexión.

Y el último constitutivo de mi práctica que he observado que se está añadiendo a ella es el cierre de la clase; lo atribuyo a que ha disminuido mi desesperación en cuanto al incansable avance del tiempo, sí lo cuido, pero ahora en función de que los alumnos digieran el contenido y no obedeciendo a lo que yo tengo previsto para la sesión. "Abrir el pensamiento a objetos que son complejos y que se manifiestan con toda su ambigüedad en el mundo de lo real, reclama flexibilidad mental" (GIMENO, 1998, p. 166). Lo evidencio con mucho gusto en las siguientes viñetas:

Ma: ¿Alguien me puede decir, qué aprendió de nuevo hoy? A ver ¿Tere?

Tere: a usar el compás

Ma: A usar el compás. ¿Ramón?

Ramón: a trazar triángulos con las bases

Ma: ¿Qué otra cosa nueva aprendieron, por ejemplo del primer trazo?

Ramón: las fórmulas

Enrique: que se unen los trazos

(REGISTRO 6)

Además, no fue en los últimos minutos, pues en el registro está justificado el que todavía hubo tiempo para ver lo relativo a los temarios de los exámenes, al igual que indagar quién había faltado ese día.

CONCLUSIONES:

Cierro esta reflexión, haciendo otra comparación: así como necesito tiempo para asimilar el contenido de este diplomado, mis alumnos también lo requieren para ir armando su propio proceso en cuanto al contenido de mi materia se refiere; por lo tanto, es necesario que no me mortifique porque el espacio de las clases no es suficiente para darse todo lo que tenía planeado para una sesión determinada, ser más abierta y tolerante a las inquietudes de mis alumnos, eliminando el pensamiento de que se malgastan los minutos de la cátedra, ser más paciente cuando están ordenando sus ideas para estructurar sus preguntas y no responderlas antes de que las terminen de hacer para economizar el momento, cortar la clase donde sea necesario y así tenga un espacio para cerrarla y no dejar cabos sueltos.

Finalmente, el emprender la mejora de mi práctica educativa para colaborar en forma positiva en la formación de nuestros alumnos, me lleva a reflexionar que:

Ante la imposibilidad de destruir estos nuevos sistemas e instrumentos que se van imponiendo, al profesor no le queda otro remedio que redefinir el nuevo sistema de valores y vigencias de los jóvenes actuales y adaptarse a él si quiere integrar los cambios para sobrevivir él y ayudar a sobrevivir a los demás, sobre todo a sus alumnos. La tarea que va ineludiblemente unida a la anterior es la de reestructurar los proyectos curriculares y programaciones didácticas otorgando una importancia que hasta ahora no tiene, a los contenidos procedimentales de la enseñanza" (SEGOVIA, s/r, p.199).

Lo registrado me compromete a enfrentar pacientemente todas las crisis y conflictos que se han presentado, se están presentando y se seguirán presentando, al recapacitar en las palabras de Segovia Pérez al referirse a que "en la etapa de descongelamiento surge la duda y se empieza a generar la crisis ante ciertas actitudes y la persona se prepara para atender a nuevas informaciones (SEGOVIA, s/r, p. 204)"; sin embargo, todo esto me invita a no desistir en la continua innovación de mi práctica, a la vez que me genera un sentimiento de pertenencia al proceso de cambio, que se alimenta del amor que le tengo a mi trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) El Estilo de la Interacción en el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), (Cuestionario de Observación sobre la Mediación)
- 2) GARCÍA Herrera, Adriana Piedad, *La Instrumentación Metodológica en la Recuperación de la Práctica Docente*, en GUTIÉRREZ Ibarra, Carlota Susana (comp.) En torno a la intervención de la práctica educativa, 1997, México, Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco, Guadalajara, pp. 33-76
- 3) COLL, César et al. *Actividad Conjunta y Habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa* en: FERNÁNDEZ Berrocal, Pablo y Ma. Ángeles Melero Zabal (comps.), en La Interacción Social en Contextos Educativos, 1995, Madrid, España Siglo XXI Editores
- 4) GIMENO Sacristán, José, Poderes Inestables en Educación, 1998, Madrid, España, Ediciones Morata, S.L.
- 5) LONERGAN, Bernard, S.J., Dimensions of meaning en Collection, Dimensiones del Significado, p. 252-267, Bernard Lonergan, S.J. Ed...der and Heder, 1967, Conferencia en la Universidad Margue..., Milwaukee, U.S.A., el 12 de Mayo de 196... Traducción MORFÍN López, Luis, ITESO.
- 6) PÉREZ Gómez, Ángel, La Cultura en la Sociedad Neoliberal (La Cultura Institucional), 1998, Madrid, España, Ediciones Morata, S.L.
- 7) SAÑUDO Guerra, Lya, El Proceso de Significación de la Práctica como Sistema Complejo, Febrero 2000
- 8) SEGOVIA Pérez, José, Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Primaria y Secundaria Editorial Escuela Española
- 9) THARP, Roland y GALLIMORE, Roland, Rousing Minds to Life. Enseñanza, Aprendizaje y Escuela en un Contexto Social. (Medios para Ayudar en la Ejecución), 1988, Estados Unidos, Cambridge University, traducido por GÓMEZ, Luis Felipe, Desarrollo Cognitivo ITESO.

RECUPERACIÓN DE MÍ PRÁCTICA EDUCATIVA.

Autor: Rocío González González.

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Reflexión en la acción, significados, conocimientos previos, maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje, constitutivos, transformación de la práctica, aprendizaje significativo.

Síntesis: Hago una muestra de mi práctica docente y la transformación de la misma la realizo mediante la observación y la reflexión.

INTRODUCCIÓN.

Como tema de importancia central, valoro el trabajo del profesor como un sujeto activo de cambio y empiezo esta ponencia con una reflexión de la Profra. Elba Noemí Gómez Gómez, que dice: "El espacio educativo toma sentido en tanto que se reconoce como lugar de confluencia de sujetos, que con su actividad cotidiana la construye día a día, pretendiendo rescatar a uno de los sujetos de la educación; el maestro."¹

MI EXPERIENCIA PERSONAL.

Al hacer referencia al tema de mi ponencia Recuperación de mi práctica educativa quiero señalar que no me resultó nada fácil recuperar mi práctica educativa. En el entendiendo de ésta, como el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del docente, que conjunta habilidades, valores y conocimientos concretizadores en estrategias didácticas, me remite al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica.

De manera personal valoré mucho la observación de la misma, ya que me permitió ver mis debilidades, fortalezas, vicios y deficiencias que como docente tengo hago o digo, en ocasiones de manera inconsciente, por ejemplo, el hablar mucho y no permitir que mis alumnos participen, el tono de voz que sube constantemente, la dicción, el léxico, etcétera. .

Estos aspectos me obligaron a convertirme en agente de cambio y no poner resistencia a estas nuevas innovaciones que se me presentaban para que yo como docente, pueda participar en la transformación de mi práctica educativa, dentro de un proceso constante y variado, participando activamente en la actualización de mi práctica educativa.

Al iniciar el curso del diplomado en desarrollo de habilidades académicas, pensé que trataría del mejoramiento de mis técnicas y métodos de enseñanza, que aunque ya las conocía y las utilizo como herramientas con las cuales me apoyo para el logro de mis objetivos, en muchas ocasiones arraigadas en mi persona , comprendí que me servirían para aprender a aplicarlos de manera práctica y contribuir así a la superación académica de mi persona en beneficio de la Institución Educativa donde presto mis servicios como docente, a través de programas de formación educativa,² como el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas impartido por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

¹ GÓMEZ Gómez, Elba, Noemí, *La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente*, s/ref.

² ZARZAR, Charur Carlos, 1996, *Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, D. F.

PROCESO QUE REALIZO PARA LA RECUPERACIÓN DE MI PRÁCTICA.

El método que utilicé para la recuperación de mi práctica, fue el de la observación, es así, como describo el proceso que llevé a cabo con las videograbaciones y mis registros, evidenciaron que no se cumplieron los objetivos inicialmente propuestos, por ejemplo, no se dio la interacción maestro-alumno que yo había resaltado como una innovación pedagógica, la participación de este último quedó reducido a algo meramente simbólico en donde la maestra hablaba sin cesar. Comprendí que no estaba transformando mi práctica al hacer la revisión de mi clase grabada, como se estableció, fue a raíz de mi participación en el diplomado en desarrollo de habilidades académicas que comprendí he realizado el cambio ni la innovación que pretendía alcanzar.

A continuación describo una parte de mi registro, que evidencia lo anteriormente dicho.

Ma: Fue creado en 1948, los ejemplos /volteo hacia el pizarrón y señalo/ que puse aquí del Ku Klux Klan, de lo que ocurre en el medio oriente entre Israel y Palestina y la invasión a Irak y Afganistán, pues únicamente nos habla que estos derechos humanos no han sido respetados, porque aunque nos den muchas causas y pongan muchos pretextos de por que se lleva a cabo todos estos movimientos, de alguna u otra forma atentan contra estas garantías individuales, contra los derechos que cada persona tiene. Ahora nosotros tenemos procedimientos de orden jurídico que nos va a ayudar a hacer respetar esas garantías individuales, y son las siguientes: /escribo en el pizarrón y sigo hablando/

A AOS: Murmuran, no se entiende lo que dicen.

Ma: Primero juicio de amparo segundo acción de inconstitucionalidad tercero controversia constitucional. Estos son los tres mecanismos que nosotros podemos echar mano para que nuestras garantías individuales para que nuestros derechos sean respetados en caso de que alguna autoridad haga omisión sobre nuestros derechos nosotros podemos poner en práctica estos tres procedimientos.

Al estar consciente que la transformación de mi práctica no se llevo a cabo con las observaciones del primer registro, me día a la tarea de planear una clase asegurándome que se hicieran los cambios significativos a mi práctica que me propuse en mi planeación en donde el conocimiento se construyera en base a significados, como la capacidad de abstracción del alumno para construir el conocimiento.

Esto era iniciar el conocimiento de un tema nuevo, encargué a los alumnos una investigación del tema a desarrollar, con la finalidad de que trajeran conocimientos previos.

Busqué con esto modificar las estrategias, en donde el profesor inicialmente guiara al estudiante para que pueda asimilar la información, al poner las bases para que el estudiante aprenda a aprender y lo impulsé para pasar del conocimiento a la acción.³

Percibir una apertura por parte del docente para aprender y cambiar a partir de la misma relación con los estudiantes.⁴

Analice mi segundo registro, donde observé cambios más significativos, me di cuenta que se dio la interacción maestro-alumno y a mismo tiempo lo mostré con ejemplos, para ello evidencio con un párrafo de mi segundo registro lo dicho anteriormente.

Ma: Muy bien, veo que la mayoría si cumplió, Lila ¿me puedes decir cuál es la primera definición que pedimos?

Aa: Sí la palabra participación /Algunos alumnos mantienen su mano levantada para poder ellos también participar/

Ma: Muchachos, se dan cuenta, sin querer, que ustedes ya estan poniendo en práctica la primera definición.

Ao: No, ¡ah! Sí, al leer mi definición y decir lo que yo investigué ya estoy participando.

Ma: Ya ven que fácil, al mismo tiempo que leemos lo investigado, tratamos de aterrizarlo con ejemplos.

³ Centro de Pedagogía Ignaciana (cfr. Ped. Ig. No. 27-29)

⁴ Idem (cfr. Car. Ed. No. 47)

Para lograr esto, pude apreciar que uno de mis constitutivos que generalmente siempre tengo presente es la recuperación de la clase anterior, lo hice en el primer registro, pero en el segundo no y esto presentó obstáculos para realizar la recuperación de mi práctica educativa.

Yo retomo el Paradigma Pedagógico Ignaciano, que pretende incidir en lo metodológico, ubicando dentro de una serie de supuestos en torno a la relación maestro-alumno, a la concepción de docentes, a la importancia de la reflexión y el diálogo, al contexto mismo del alumno, del maestro, de la institución y la sociedad, desarrolla en cinco dimensiones: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

Éstas dimensiones del paradigma pedagógico ignaciano las concebiríamos como un proceso consciente y dinámico que se realiza en cinco etapas, sucesivas y simultáneas, porque cada una de ellas se integra con los demás, de tal manera que se afectan e interactúan durante todo el desarrollo.⁵

Para el tercer registro, muestro nuevamente uno de mis constitutivos, retomé la clase anterior e inicié la misma para la recuperación de contenidos, hice más palpable la transformación de mi práctica, aquí pude apreciar más la interacción maestro-alumno, como se permite aún más la participación del alumno en base a conocimientos previos empiezan a construir su conocimiento, evidencio lo anterior.

Ma: Sí, eso es lo que sucede, generalmente. Por eso debemos de hacer una selección adecuada de la escuela y que esta cubra las necesidades más importantes, ¿recuerdan cuántas y cuáles son los tipos de educación que nuestro país le ofrece a la población?

Aa: Son tres.

Ma: Bien y ¿cuáles son estas?

Ao: Básico, Medio-Superior y Superior.

Ma: Sí, muy bien, pero además dentro del Sistema Educativo Nacional hay distintas modalidades para estudiar, Francisco, ¿puedes decirme cuáles son?

Ao: Sí, son la Escolarizada, la no escolarizada o abierta y la mixta.

Para el cuarto registro, pude apreciar la transformación de mi práctica, logré obtener la atención de los alumnos y se dio una participación más activa de ellos en un tema muy polémico, pude palpar la innovación, la acción, la reflexión de la práctica educativa. Fue importante asumir el rol de guía para que el alumno hiciera suyo el conocimiento, que sirviera de puente entre lo que ya sabe con lo que va aprender, aquí es importante resaltar la participación del alumno en la elaboración de significados, en donde les pedí que investigaran sobre el tema de las adicciones que se va a dar la próxima clase, un tema ya visto en afectividad por cierto, que nos servía para recordar, pero nosotros solo nos basaríamos en la legislación vigente. Evidencio lo anteriormente dicho:

Ma: Bien, hablar de adicciones es hacer referencia a una enfermedad que no respeta edades, sexo, posición económica o social.

Ao: ¿Existe alguna circunstancia en particular que provoque la adicción, maestra?

Ma: Sí, los iniciadores en la adicción, son víctimas frecuentes de problemas emocionales y luego los transforman en una necesidad física.

Aa: ¿Existe algún factor que pueda provocar esto?

Hallazgos.

Al dar a conocer el proceso de cómo recuperé mi práctica educativa, hice mentalmente un recorrido de todo el año escolar pasado, y pude darme cuenta de muchas situaciones, que se presentaron en mi clase y que por no ser videograbadas no me dí cuenta de que hice. Un ejemplo de ello es que en la descripción del primer registro, mis alumnos mostraron una participación muy pasiva, no retomamos el

⁵ CASTAÑEDA, Adrián y GÓMEZ Elba Noemí, *La propuesta educativa de la Compañía de Jesús: Cuatro siglos y medio de Humanismo Social*, s/ref.

tema de la clase anterior, que no dejé participar a mis alumnos, que no hice cierre de clase, no promoví la recuperación de conocimientos previos,

REFLEXIÓN.

Al volver a repasar mis registros me di cuenta de que no estructuré bien mi clase, eso lo aprecio en el primero, ya que se divagué mucho y establecí temas centrales, para de ahí retomar una idea y llevar a cabo el desarrollo del mismo, para el segundo registro interactuamos se apreció más la participación tanto del docente como del alumno, en el tercero fue importante la investigación en la acción ya que el alumno fue capaz de formular significados, el maestro se convierte en guía y en el cuarto registro el alumno a través de la observación dejó bien claros los conceptos con los que se van a trabajar, (recordó el tema que desarrolló en afectividad) facilitándole la construcción de su propio conocimiento. Comparto lo expresado por Elsie Rockwell, sobre el actor principal de este trabajo El maestro no sólo es un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo áulico.

CONCLUSIONES.

“No sabemos quienes somos, hasta que vemos lo que somos capaces de hacer”.
Marina Grimes.

La investigación de mi práctica docente, me permitió identificar problemas cotidianos que cometí y que abordé en espacios anteriores, que inconscientemente no percibí pero con los autorregistros y las clases videograbadas, me ayudaron a identificar el problema, cuyo propósito va hacer transformar mi práctica educativa de manera constante.

Retomo de la Espiritualidad Ignaciana lo aludido al camino que recorrió Ignacio, a su experiencia, la cual se intenta reproducir y es esa experiencia lo que hace significativo el trabajo del maestro, así como poner en práctica lo vivencial para un crecimiento permanente de nuestro quehacer educativo.

Englobo mi práctica en lo expresado en la Congregación General 32ª de la Compañía de Jesús, “es el servicio de la fé, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta”.

Bibliografía.

- 1 GÓMEZ Gómez, Elba, Noemí, *La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente*, s/ref.
- 2 ZARZAR, Charur Carlos, 1996, *Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, D. F.
- 3 Centro de Pedagogía Ignaciana (cfr. Ped. Ig. No. 27-29)
- 4 Idem (cfr. Car. Ed. No. 47)
- 5 CASTAÑEDA, Adrián y GÓMEZ Elba Noemí, *La propuesta educativa de la Compañía de Jesús: Cuatro siglos y medio de Humanismo Social*, s/ref.

TRANSFORMACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL CONOCIMIENTO PREVIO.

Autor: María Julieta Hernández Rosas

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras claves: reflexión en la acción, conocimiento, conocimiento previo, aprendizaje, aprendizaje significativo, conceptos integradores, constitutivos, transformación de la práctica.

Síntesis: muestro tres momentos diferentes de mi práctica docente, el inicio de transformación de la misma, dentro de un proceso de observación, análisis e intervención.

INTRODUCCIÓN.

Esta ponencia muestra tres momentos diferentes de mi Práctica Docente desarrollada a lo largo de un año de trabajo en el Diplomado de Habilidades Académicas: En la primera parte manifiesto el desempeño que como maestra de la asignatura de Expresión y Apreciación Artística había desempeñado, lo presento sin maquillar, y sin omitir deficiencias observadas; la primera impresión; la realidad de ese momento.

En la segunda sección de este informe comento lo que ha sido mi participación y experiencia como integrante del Diplomado, y el conocimiento de aquellos elementos que me hicieron reflexionar sobre mi quehacer educativo y en consecuencia decidirme a realizar una mejora en mi práctica, que si bien no está terminada, si en camino de transformación en beneficio de los estudiantes y de mí como persona profesional de la enseñanza.

El último momento lo represento con el trabajo frente al grupo seleccionado para esta aplicación durante mi participación en el Diplomado y muestro cómo voy innovando, actuando, reflexionando en la práctica educativa, para recuperarla de manera que muestre la transformación de mi práctica, finalidad de las sesiones compartidas y los conocimientos impartidos para lograr la realización plena de mi labor en el aula y el camino que conducirá el futuro de mi quehacer educativo.

MI PRÁCTICA ANTES DE INICIAR EL DIPLOMADO.

Empiezo a describir como había realizado mi práctica docente:

Al iniciar un tema yo empezaba hablando de él, exponía y explicaba de la mejor manera posible considerando que así se iba a facilitar el aprendizaje del alumno, al final de mi exposición, preguntaba si se había comprendido, dudas y al no haber respuesta daba por entendida y concluida la explicación.

Evidencia:

Ma. - Maestra

Ma Ya vimos lo que es todo el desarrollo del arte, desde la prehistoria, y vimos los pueblos agrícolas, vimos Egipto, Mesopotamia, China, y vimos la India, ¿sí?

Y Fenicia, griegos y pueblo romano, OK

Vimos que en la prehistoria dibujaron, bailaron, cantaron a su modo pero fue canto.

Y luego vimos que las primeras civilizaciones construyeron pirámides, como los egipcios. Los Chinos hicieron la muralla y otros elaboraron una escritura..

La participación de los estudiantes era pasiva; se mantenían o debían estar atentos, a lo que yo explicaba. La verdad estaban en silencio, pero por su mente pasaban otras ideas fuera del contexto de la clase, como lo muestro a continuación:

Evidencia:

Ala. - Alumna.

Alo. - Alumno.

Ala. Laura ... (murmullos de su plática entre ellos)

Ala. Sí... (miran por la ventana)

Alo. Mira vino mi papá...

Alo. ¿Puedo escribir? (le pregunta a uno de sus compañeros)

Mi labor docente la desempeñaba como maestra tradicionalista, la que explica y cree que todos atienden, la que controla la disciplina del grupo, pero no hay aplicación práctica, tomando el modelo y ejemplo de mis profesores en el aula escolar. Mi experiencia como estudiante era el maestro expone y explica, es el único que habla (monólogo) y los alumnos escuchan con pasividad, sin participar, considerando que era la mejor forma de transmitir el conocimiento. Así sucedía.

Es necesario dar a conocer que mi materia Expresión y Apreciación Artística I, es más práctica que teórica, un taller, donde el alumno demuestra sus habilidades y destrezas como creación, trabajos artísticos, reflejo de su sensibilidad u originalidad, por lo que la primera parte de la sesión, se utiliza para transmitir y explicar el conocimiento teórico y en la segunda parte se realiza la práctica, que aplica los aspectos del tema desarrollado.

La exposición teórica, se extendía y abarcaba un espacio amplio de tiempo, de manera que el lapso disponible para realizar su práctica se acortaba y por lo general terminaban en casa sus ejercicios a manera de tarea, lo que implicaba no dar un seguimiento, no revisar el proceso y mucho menos constatar que el conocimiento había sido adquirido y aplicado.

La evaluación se efectuaba en la siguiente sesión, el alumno entregaba su ejercicio donde plasmaba el conocimiento y era en ese momento cuando percibía la calidad de aprendizaje significativo asimilado. Cuando el conocimiento no estaba representado en sus ejercicios prácticos, se realizaba la retroalimentación, se marcaban los errores y se indicaba por escrito la manera correcta de realizarlo. La repetición del ejercicio era la técnica empleada para mejorar los rasgos del conocimiento, y en su nueva ejecución, se valoraba el esfuerzo y la importancia de seguir las instrucciones dadas para lograr una mejor calificación.

La presión del tiempo, la continuidad del programa y la necesidad de finalizar, no permitía que yo me detuviera a retomar el tema, a verificar el conocimiento y a investigar si los alumnos habían comprendido los objetivos del tema, y así darlo por terminado.

MI EXPERIENCIA EN EL DIPLOMADO EN DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS

Al conocer que entre varios de mis compañeros había sido seleccionada para participar en este diplomado, mentiría si expresara que sentí una gran satisfacción, porque supuse que esto traería consigo más carga de trabajo, necesidad de tiempo e inversión personal, de la que ya tenía comprometida. En fin, me motive a enfrentar de la mejor manera y con disposición, este nuevo reto, que la institución me pedía como capacitación en la labor docente.

El primer día llegó, me presente en el aula asignada junto con mis compañeros; el primer instructor un profesor de carrera (normalista), persona amable, agradable, de experiencia, sesión de la que nos quedo a todos un grato recuerdo por las ideas que compartió con nosotros y nos hizo comprender el significado de este Diplomado, que abriría nuevos horizontes en el área académica. Inició preguntando sobre nuestras expectativas de este curso, qué esperábamos de él, y cada uno fue expresando sus inquietudes y deseos. Yo opine que no sabía lo que me iba a transmitir, pero esperaba que me ayudara a tener una preparación pedagógica, que fortaleciera mi experiencia, que por mi profesión no había recibido.

Así iniciamos todos con incertidumbre y curiosidad este Diplomado, que al pasar los meses, fue despejando día con día su contenido, al despertar en cada uno el interés por conocer como aplicaríamos estas habilidades académicas en nuestro propio salón de clase, con nuestros alumnos y en relación con el desarrollo del programa anual.

Esta experiencia al empezar fue agradable y satisfactoria, nos mostraba elementos pedagógicos que debíamos tener presentes en nuestro trabajo diario. Un aspecto que a mi me impactó fue pensar en la reflexión en la acción, es decir la acción de pensar nos sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, reflexión como se lee en 'El desafío de la perspectiva artística' (Pág.,36 sin/ref.) que yo ya hacia antes, pero no sabía como llamarle; para mi era improvisar y ahora sé que lograba hacerlo, porque la experiencia y creatividad de la persona, permite desarrollar habilidades que son aplicadas en cada uno de los temas y actividades de las sesiones de clase.

Al pasar el tiempo, las reuniones se empezaron a complicar, porque salíamos de clase al final del horario de la semana de trabajo y por supuesto que veníamos cansados, agotados, con ganas de darse un baño, cenar y dormir, sin embargo todos acudíamos. Lo bueno era, que no todos los fines de semana tocaba clase, y el descanso en los espacios era bien merecido; por otro lado, había muchas lecturas complicadas en su lenguaje y forma de expresión, que requerían de nuestra atención, comprensión y un amplio vocabulario para captar el valor de su contenido, sin embargo eran necesarias para continuar con el avance de este Diplomado.

Muchos de estos textos, a mí en particular me causaron complicación por su dificultad para digerirlos, creo yo, que consistió en el carácter de mi formación científica, técnica, de pensamiento abstracto mas que humanista, por lo que los razonamientos filosóficos no se me dan, sin embargo con el análisis y explicación de los maestros, se aclaraban los conceptos y mi comprensión era mas aceptable.

Cada una de las personas que acudieron a darnos los cursos, fueron amenas, agradables, capaces y profesionales en los temas que impartían. Cada módulo nos mostró algo útil, valioso y significativo para nuestra labor diaria. Aprendí los mapas mentales, los cuadros comparativos como organizadores gráficos, técnicas que se pueden implementar en varias actividades y tareas con mis alumnos. Percibí que el conocimiento no debe quedarse solo como una comprensión porque queda oculto, que se necesita profundizar y refinar a través de acciones intencionadas, es decir el ¿para qué?, que el conocimiento según Bernard J. F. Lonergan en 'La estructura del conocimiento' (Pág. 2 1964) es una estructura dinámica que incluye todo un conjunto de acciones que hacen conciente el conocer y lo mas importante es aprender a aprender, que ese conocimiento humano para que pueda darse, no basta con percibirlo, sino que hay que experimentarlo y emitir un juicio que se convierte en un respaldo.

Que puedo hacer uso de diversas estrategias para la enseñanza, como los tópicos generativos que sirven para captar la atención de los alumnos con temas actuales, de interés, que los introduce al tema que el maestro desea impartir.

Ahora comprendo la importancia y necesidad que tiene el conocimiento previo en el aprendizaje de los temas consecuentes para lograr un aprendizaje significativo, El conocimiento previo, basándome en la teoría de Ausubel (1968, 1983) "Manual del Docente, Psicología del Aprendizaje Cognitivo" (Pág. 287) lo entiendo como el conjunto de creencias y saberes que posee el individuo en su estructura cognitiva y que deben tenerse en cuenta para que sirvan de anclaje en los nuevos conocimientos; Ausubel basa el aprendizaje en lo que el alumno conoce... Determínese lo que el alumno ya sabe y enséñense en consecuencia...

Cuando estos conocimientos previos también llamados conceptos integradores se enlazan con los conceptos nuevos se logra un aprendizaje significativo, es decir un aprendizaje con sentido para los estudiantes.

El aprendizaje como lo describe José Segovia Pérez en "Investigación educativa y formación del profesorado" (Pág.181): es un proceso en el que el individuo aprende a valorar sus capacidades reales, aprende a desarrollarlas y a utilizarlas en la resolución de problemas, el aprendizaje es una tarea que ni los individuos ni el grupo pueden dar por terminada nunca.

Y aprendizaje significativo tiene que ver con darle sentido, Bernard J.F. Lonergan va mas allá cuando dice que dar sentido tiene que ver con su contexto, su realidad para poder construir con sus propias ideas su conocimiento.

Puede existir la posibilidad que el alumno no tenga ese conocimiento previo o que los conceptos que posea estén equivocados, es entonces cuando el profesor tendrá que organizar el nuevo conocimiento para que se produzca el cambio conceptual o se construya.

Este valor lo descubrí en el Diplomado, al determinar que el significado de lo ya aprendido era la base y el cimiento en que se construye el nuevo conocimiento, razón por lo que decidí enfocar mi Proyecto de Intervención en el conocimiento previo.

En este momento puedo decir que confirmé y apliqué este nuevo descubrimiento en cada una de las siguientes sesiones de clase, y me siento satisfecha de ver los resultados reflejados en las actividades de aprendizaje.

Evidencia:

Ma. A ver ahora nosotros... (alumnos hablando, ruido)

Ma. A ver ¿ahora nosotros en qué estamos?

Alos. En el círculo cromático. (responden al mismo tiempo)

Ma. OK. ¿Qué hicimos en el círculo cromático?

Alos. Colores primarios y secundarios.

Ma. Alguien me puede explicar ¿cuál es la finalidad de que estemos haciendo esos colores en el círculo cromático?

Alos. ... (levantan varios la mano, otros hablan participando)

Ma. (les doy la palabra señalando algunos sin hablarles)

Ala. Ver las tonalidades.

Ala. Identificar colores primarios... (no se escucha lo que sigue diciendo)

Otro punto impactante, fue el darme cuenta la relación que el Paradigma Ignaciano con sus cinco ámbitos tiene con el proceso de aprendizaje (Contextualizar, Experienciar, Reflexionar, Actuar y Evaluar) y los pasos que sigue la recuperación de la práctica educativa (Contextualizar, acción, Reflexión y Evaluación). Mucho nos habían hablado de este modelo, en cursos y Ejercicios Espirituales y solo descubría el Valor Espiritual en el desarrollo de la persona humana, pero no lo transfería a su aplicación a la vida diaria dentro y fuera del aula, punto que trasciende en la formación integral de nuestros alumnos.

MI PRÁCTICA DURANTE EL DIPLOMADO DE HABILIDADES ACADÉMICAS

Parte fundamental del trabajo realizado en el Diplomado, consistió en filmar mi trabajo docente en seis sesiones diferentes de clase con un grupo específico, y realizar la transcripción de estos videos en registros, herramientas que me ayudaron a descubrir los rasgos básicos ó constitutivos de mi labor educativa en el aula.

La observación de estos videos, me concientizó de lo que era mi práctica docente, la forma de observación fue crítica, reflexiva y me llevo a encontrar fortalezas y debilidades, razones que me motivaron a iniciar la transformación de mi práctica, como lo describo a continuación:

En la sesión anterior, al inicio de un tema nuevo, el alumno realiza una investigación y elabora un resumen en su cuaderno de clase acerca del mismo, con el fin de obtener información del material para la próxima sesión.

Inicio a base de preguntas referentes al tema a tratar, lo que me ayuda a revisar el conocimiento previo de mis alumnos (una deficiencia observada en la recuperación de mi práctica y enfatizada como algo substancial para que se realice el aprendizaje significativo)

Cuando el tema es continuación, se realiza un recordatorio de lo visto en sesiones anteriores, menciono algunos puntos teóricos básicos y elaboro preguntas del contenido a los alumnos. Utilizó la técnica de lluvia de ideas, para involucrarlos y hacer su participación activa. Al mismo tiempo refuerzo la parte formativa en valores como: el respeto, el saber escuchar la opinión de sus compañeros, etc.

Las respuestas me ayudan a comprobar si se ha realizado el aprendizaje o si es necesario reforzarlo. En caso de existir duda en sus respuestas o si estas se desvían del objetivo, hago preguntas dirigidas para retomar y centrar el tema de la sesión.

Evidencia:

Ma. ¿Se acuerdan que es el tono cuando vimos cualidades del color?

Alo. Sí. (dicen varios en voz alta)

Alos. (levantan varios la mano)

Ma. (señalo a un alumno para que exponga su comentario)

Alo. ... (no se escucha bien) tono...

Ma. Bien, el color en si, el tono es el nombre propio. ¿Cuál otro?

Alo. Lo degradamos

Alo. ... la saturación

Ma. ¿Cuántos colores vamos a tener al final, cuando terminemos el círculo cromático?

Alos. ... 18

Ma. 18 colores nuevos, ¿sí?

Después de revisar el conocimiento previo, cuestiono sobre el tema investigado y se establece una relación con las interrogantes anteriores, dependiendo de sus respuestas las corrijo y apruebo, con lo que logro junto con ellos determinar el conocimiento y hago un pequeño cierre con preguntas dirigidas. Así concluyo la parte teórica de la clase.

Evidencia:

Ma. Alguien me puede explicar ¿cuál es la finalidad de que estemos haciendo esos colores en el círculo cromático?

Ma. (Algunos alumnos alzan la mano para contestar, y yo señalando a quién le doy la palabra)

Ala. Ver las tonalidades.

Ala. Identificar colores primarios...

Ma. ¿Qué decías?

Ala. ...

Ma. Los pigmentos del color. ¿Cuál otro?

Ala. ...identificar...

Ma. Aprender a identificar colores y a hacer mezclas con ellos

Posteriormente doy las indicaciones necesarias para realizar los ejercicios prácticos en donde van a representar gráficamente ese conocimiento teórico. Mi intervención consiste en caminar entre sus lugares, revisar lo que realizan, aclarar dudas, corrijo si es necesario y esto me permite ir realizando una evaluación continua de sus trabajos. Los alumnos pueden moverse dentro del área de trabajo, comentar entre ellos o con el maestro, observar los ejercicios de sus compañeros para socializar el conocimiento.

CONCLUSIÓN.

Para finalizar esta ponencia quiero expresar que la Transformación de mi Práctica Docente no está terminada, está en proceso, se ha iniciado y estoy consciente que falta mucho y que existen otros aspectos en los que puedo mejorar. Es importante decir que haber descubierto el valor de mi práctica y mi responsabilidad docente de transformarla me motiva a ir superando mi calidad en el aula y comunicar que tengo el deseo y el entusiasmo de continuar en esta aventura educativa.

Considero que los primeros cambios se verán reflejados en el desempeño de los alumnos, de manera que puedan establecer relaciones de un conocimiento a otro y aplicarlos en sus ejercicios prácticos.

No detenerme en este primer cambio es el resultado de mi reflexión; seguir en el actuar implementando acciones en la labor diaria para que los estudiantes construyan y extiendan su conocimiento en la resolución de los problemas en su contexto real.

Como lo mencionan las características de la Compañía de Jesús, al hablar de la Educación: El maestro debe ser un agente de cambio en estos tiempos en que la educación se mueve en una sociedad injusta y de crisis. Es la recuperación de la práctica docente, una actividad constante donde el profesor revisa y da cuenta de su labor, y pueda cuestionarse, detectar fallas, dificultades y resaltar sus aciertos, en los conocimientos y formación integral del alumno.

El Paradigma Ignaciano según nos dice: Adrián Castañeda Iturbide, Elba Noemí Gómez Gómez es una forma innovadora de concebir el proceso educativo en "Propuesta educativa de la compañía de Jesús: cuatro siglos y medio de humanismo social."

Este Diplomado, muestra en su objetivo y contenido, que todo maestro tiene la capacidad de prepararse y descubrir en él todos los talentos que aplicados en su Misión le lleven a realizar su práctica educativa en beneficio de su superación personal.

BIBLIOGRAFÍA

CARACTERÍSTICAS de la Educación de la Compañía de Jesús, (No.7) Pág. 14.

Editorial. Buena Prensa, 1990. Segunda Edición. México DF.

CASTAÑEDA, Iturbide Adrián, Gómez Gómez Elba Noemí. Artículo *Propuesta educativa de la compañía de Jesús: cuatro siglos y medio de humanismo social*. ITESO. Guadalajara, Jalisco. México.

LONERGAN, Bernard J. F. *La estructura del conocimiento* (Artículo s/ ref.)

PEDAGOGÍA Ignaciana *Un planteamiento practico* (Nos.9, 10,27) Pág. 18, Editado en los talleres del Instituto Cultural Tampico. 1995

SEGOVIA Pérez José. *Investigación educativa y formación del profesorado* Pág. 181, editorial. Escuela Española.

VILLEGAS, Octavio. *Manual del Docente*, editorial. Cultural S. A. 2002.
AUSUBEL *Psicología del Aprendizaje Cognitivo* (Artículo s/ref.)

OBSERVACION- REFLEXION- ACCION:

Instrumentos para la transformación de mi práctica docente.

Autor: Castro Romero Alejandrina

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Observación, reflexión, acción, conocimientos previos, recuperación, aprendizaje significativo, transformación de mi práctica, constitutivos, ojo avizor, oído fino.

Síntesis Muestro tres momentos implicados en la transformación de mi práctica docente. La observación como punto inicial para dicho cambio. La reflexión: para encontrar soluciones y La acción en donde aplico estrategias para lograr: objetivos definidos y solución de problemas.

INTRODUCCIÓN

Para el profesor en ejercicio... ¿puede haber alguna idea más inocente, transparente o familiar que la de "práctica"? (Kemmis)¹. Lo que hacemos, nuestro trabajo. Habla por sí misma? o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa "no habla por sí misma". Según esta perspectiva alternativa, la práctica docente es una forma de poder; aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de nosotros los profesores.

Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñamos una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. Es por ello que a través de mi práctica y apoyada de los elementos que más adelante sustento, fui modificando la estructura de mi clase, apoyada de técnicas y procedimientos tratados durante el Diplomado de Desarrollo de habilidades académicas.

El docente hace frente a la problemática diaria de manera empírica, solucionando en el plazo inmediato algunas dificultades que se le presentan, sin que por ello queden resueltas del todo. Por lo que siempre deben de estar presentes la Observación y la Reflexión continua de saberes integrados al ejercicio cotidiano. El maestro debe de estar, innovando permanentemente su práctica, mejorándola, recreándola y convertirse en sujeto activo. Que intencione, realice diagnósticos permanentes, siempre en busca del mejoramiento constante y, por lo tanto, de la profesionalización de su campo de trabajo. Que se conciba como un investigador permanente de su actividad, a través de la recuperación de su labor, integrando todas las variables que intervienen permanentemente en el salón de clases, en interjuego con la institución y con la sociedad.

Dicha ponencia se basa en el desarrollo de mi práctica docente. Teniendo como puntos significativos para el desarrollo de la transformación de mi práctica: La Observación, Reflexión y la Acción.

En principio hago mención de cómo a través de la Observación se inicia mi caminar en dicho proceso. Observé detenidamente la grabación de una de mis clases que me sirvió de evidencia para darme cuenta de cómo era mi trabajo áulico. Identifiqué mis debilidades y mis fortalezas. Acciones a las que les pude dar nombre gracias a lo que aprendí durante el Diplomado.

Al observar el primer registro me percibí como a una persona desconocida; que mostraba actitudes que no eran mías, por lo menos así lo pensé. Por consecuencia no me gustó lo que vi. Si me preguntaran les diría que fui exigente como crítico y hasta llegué a pensar que no estaba haciendo nada por mis alumnos, me sentía frustrada pero a la vez comprometida a cambiar, a mejorar mi trabajo y no precisamente los conocimientos sino el procedimiento. Por ello...

"Basta observarte para descubrir que nadie está hecho, ni terminado sino en proceso de transformación".

Después de dicha observación, me causó mucha angustia darme cuenta de mis debilidades. ¿Qué hago?, ¿Cómo lo hago? por citar algunos aspectos, fue entonces que encontré mi segundo foco. La Reflexión; uno de

los pasos del paradigma Ignaciano (fundamento en la educación) de lo que tanto había escuchado pero que no le había dado importancia y que a través de éste fui encontrando soluciones a mis necesidades mediatas e inmediatas.¹ Lipman (1998:54) puntualiza: "La reflexión sobre la práctica puede entonces implicar la clarificación de supuestos criterios establecidos". Llegando a la Acción, último punto a tratar en mi ponencia. En este paso encontré solución a un problema como lo es el involucrar más a los estudiantes, hacerlos partícipes de su clase construyendo nuevos significados y por consecuencia, surge el cambio. La transformación en la acción: involucrados en la enseñanza aprendizaje, considerando que es un ciclo que se puede cerrar para abrir otro, pero siempre en una constante observación.

El desarrollo de la clase muestra cómo se puede llevar una actividad en conjunto, es decir un trabajo colaborativo en donde los actores: Maestra- alumnos toman parte activa y dinámica en la evolución del desarrollo áulico.

RECUPERACIÓN DE MI PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN DE LOS REGISTROS

El proceso de recuperación de mi práctica docente inicia con el registro sistemático de dicha práctica para posteriormente analizarlo y explicarlo. El docente se "observa", está pendiente de lo que hace y actúa. Los principales requisitos para la observación son: un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria (Woods, 1987:56).²

Durante el Desarrollo del Diplomado, se nos pidió que grabáramos nuestra clase y que lo hiciéramos con el grupo que consideráramos el más complicado para trabajar, algo así como nuestro reto. Por lo que decidí trabajar con el 1-1, debido a que se estaban presentando problemas de disciplina y por consiguiente en algunos casos se perdía la atención y la comprensión de la clase.

Desde el primer registro observé aspectos que me es muy difícil desprenderme: mis acciones, gestos, posturas, y todo aquello que a lo largo de tu vida personal y profesional te constituyen. Lo único que nos queda es el refinamiento de esos detalles que pueden ser modificados para beneficio de uno y de los demás. No es un cambio del todo por que está implícita tu autenticidad, pero lo que sí se puede es pulir.

Realizar una investigación en donde una misma analiza su propia práctica docente (auto observación), no es un trabajo fácil, sobretodo cuando se tiene que ser crítico de uno mismo y peor aun cuando tu trabajo se tiene que mostrar a alguien más, resulta difícil. Es como descubrir tu intimidad. Esto al final lo pude superar.

Al hacer un análisis de mi primera grabación observé que el objetivo que había planteado no estaba bien definido, es decir tenía un objetivo general que lograría al terminar el tema pero no específicamente para esa sesión. Desde ahí experimenté la importancia que tiene la observación, que a través de ella se va descubriendo lo que hacemos con nuestra práctica. Es por ello que me enfoqué en este punto como algo de gran importancia para mi investigación. Al analizar cada práctica educativa me concientice en el cuidado y la responsabilidad de planear actividades formativas e informativas. Así como tener presentes las inquietudes e intereses de los alumnos. Definir el propósito con un claro proceso a seguir para lograr un buen producto es mi principal tarea.

Otra de mis debilidades encontradas en el registro es que hablo mucho. Estaba actuando como una maestra tradicionalista, limitando la participación de los alumnos por lo que no era una clase dinámica.

No todo fue malo, también encontré fortalezas. Clarifiqué algunos tópicos generativos que casi siempre aplico, pero que no debo de quedarme en el casi sino siempre, tales como: la recuperación de la clase anterior al iniciar la sesión y el cierre de la misma.

Los objetivos tienen intenciones formativas e informativa esto me permite como maestra de Español tener más acercamiento con los alumnos y conocer sus inquietudes, problemas, opiniones tal como lo presento en el primer registro. Valiéndome de una actividad logré que tomaran una postura analítica y reflexiva ante

¹ Sañudo, Lya (2000), El proceso de significación de la práctica como sistema complejo

² Campechano, Juan Covarrubias, García, Adriana Piedad Herrera, Minakata, Alberto Arceo, Sañudo Lya de Grande. En torno a la intervención de la práctica educativa.

situaciones que afectan a otros, mostrando el lado humano. Tarea propia de los colegios jesuitas. Cito como ejemplo las siguientes evidencias: los alumnos realizaron una entrevista trabajando en parejas intercambiando papeles como entrevistadores y entrevistados en donde adoptaron el papel del personaje elegido por ellos de los que les había propuesto. (Un personaje histórico, un niño de la calle, un anciano que vive en el asilo o una persona con enfermedad terminal o incurable).

El objetivo que se pretendía lograr era que a través de la elaboración de un cuestionario con ciertas características (preguntas abiertas y cerradas) sobre un tema. Realizarán una entrevista, mismas que después se analizarían en el grupo. Para posteriormente realizar otras, encontrando con ello la importancia de esta técnica.

Evidencias: Análisis de las preguntas de la entrevista

Ao. ¿En dónde te gustaría trabajar y porqué?

Ma. ¿Como redactaríamos la pregunta para que quede como pregunta abierta?

Ma. ¿Qué características debe de tener la pregunta abierta?

Ao. Son preguntas que no limitan tu respuesta, pueden ser las de opinión.

Ma. Es importante la estructura de la pregunta para obtener la respuesta deseada.

Ao. ¿La gente que tiene sida es rechazada? Sí porque piensan que se pueden contagiar y les hacen el feo

REFLEXIÓN PARA MEJORAR MI PRÁCTICA DOCENTE.

La reflexión puede ser la apreciación final, las preguntas, el acercamiento que se hace al análisis de la sesión; la referencia a las construcciones teóricas que ayudan a entender lo que pasa. A través de ésta fui buscando el camino para lograr objetivos, como lo es la recuperación de la clase anterior y afianzar al término de la misma los conocimientos nuevos. No sólo me sirve para ver hacia a donde pretendo llegar, sino que este proceso me lleva a educar en y con valores.

Es un proceso de transformación de nuestra experiencia (situaciones que vivimos). La acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo, mientras lo estamos haciendo, utilizando para ello determinados medios.

Al hacer un análisis reflexivo sobre la recuperación de la clase anterior servía de puente o anclaje para dar inicio al objetivo planteado para esa sesión, logrando con ello aclarar las dudas que hubiesen quedado o reafirmar lo aprendido y comprendido o bien empezar la clase por medio una interrogante que a manera de sondeo que me permitieran tener idea conocimientos previos de los alumnos. En la teoría de Ausubel ("Psicología del aprendizaje Cognitivo "s/ref.), se entiende por conocimientos previos el conjunto de creencias y saberes que posee el individuo en su estructura cognitiva y que se debe tener en cuenta para que sirvan de anclaje a los nuevos conocimientos; Ausubel basa el aprendizaje en lo que el alumno conoce para que se enseñe en consecuencia. Dicho conocimiento se enlaza con otros nuevos para lograr un aprendizaje significativo. Por lo que de ello depende que los alumnos construyan sus conocimientos y conceptos. Esto lo puse en práctica cuando a través de una pregunta construían definiciones, daban opiniones o sus propias conclusiones o elaboraban mapas conceptuales, resúmenes, esquemas y en los debates defendían sus puntos de vista basados en conocimientos previos sustentados en investigaciones anticipadas.

Evidencias:

Ma. Bien vamos a recordar el concepto de Mito. Mito es...

Ao. ¿Le puedo explicar lo que yo entiendo por Mito?

Ma. ¡Adelante!

Ao. Mito es una narración que se caracteriza por tratar temas de dioses, héroes fantásticos

Ma. De la lectura ¿qué características encontramos para saber el tipo de lectura que es?

Ao. Para empezar el título. La creación del Sol y la Luna, además no tiene lógica el nacimiento de los niños

Ao. ¡No entiendo!

Ao. Si mira, se supone que cuenta la leyenda de que en tiempos de nuestros antepasados hubo una pareja de enamorados y según la historia esas tribus si existieron maneja algunos hechos históricos.

Otro alumno explica:

Ao. Y en el mito se resalta el ingenio tanto en su contenido como en los personajes: héroes, dioses, monstruos.

LA ACCIÓN EN BUSCA DE UN RESULTADO

La parte final de este documento es la Acción. A través de una actividad conjunta provoqué que mi clase se fuera desarrollando con la participación activa de la mayoría de los alumnos. La dinámica de la clase se llevó a través de preguntas en las que involucré a los alumnos para llegar al tema que se iba a tratar. Con esto recuperé conocimientos previos tanto de la clase anterior como de años anteriores. Como se puede observar en el cuarto registro. Pero es en el sexto registro en donde logré mi objetivo. La acción (participación) por parte de los alumnos quienes prácticamente fueron desarrollando la clase. Lo único que yo hice fue dar la pauta. El objetivo era que a través de un listado de palabras escritas en el pizarrón y consideradas por ellos como significativas de cada uno de los temas vistos durante el semestre se agruparan en campos semánticos o en mapas conceptuales explicando su relación y su significado. Dando con ello el repaso de fin de curso. Fue muy poca la dificultad que se presentó en algunos alumnos al definir las palabras, pero las dificultades se vencieron al interactuar entre ellos conceptos o explicaciones en lo que no sabían.

Evidencias del cuarto registro

Ma. Javier explícanos lo que vimos ayer en la clase

Ao. Estudiamos lo ex denotación y connotación y denotación

Ma. Y qué es la connotación Fernanda?

Aa. Es algo así como cuando nosotros decimos: Me voy a echar un taco de ojo o sea en sentido figurado, dicho de otro modo. Voy a disfrutar del panorama.

Ma. Muy bien ahora díganme para que creen que puede servirles las connotaciones en los poemas o versos?

Ao. Para dar belleza al verso. A través de un sentido figurado cambiando su significado por el contexto, o sea por las palabras que la acompañan, aunque éste realmente no sea su propio concepto.

Ma. Muy bien jóvenes el tema que vamos a estudiar es el verso...

Evidencias del registro 6

Ma. Vamos a dar un repaso para el examen semestral. Fíjense bien lo que vamos a hacer primero es una lista de palabras que sean claves en los temas estudiados durante el semestre por ejemplo acento ¿Quién quiere seguir?

Ao. sílaba tónica

Ao. Verso

Ao. Metro

Ao. Amor

Ao. Amor?

Ao. ah! Porque acuérdate que vimos el verso y dentro de los temas que podemos tratar puede ser el amor

Aa. Carta

Ao. Sinónimos

Etcétera...

Ma. Muy bien ahora con esas palabras van a formar campos semánticos. Es decir van a agrupar las palabras de acuerdo a la relación que éstas tengan entre sí o pueden hacer mapas conceptuales. Por ejemplo ¿con qué palabras relaciona la palabra acento?

Aa. Acento con sílaba, por que el acento se encuentra en una sílaba de la palabra y también la regla de las agudas, graves, esdrújulas.

RECUPERACIÓN DE MI PRÁCTICA A TRAVÉS DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS DURANTE EL DIPLOMADO

Los puntos clave determinantes en el proceso de mi transformación son:

La observación, por medio de ella pude ver mis debilidades así como constatar lo importante que es definir bien el propósito. ¿Qué voy a hacer o pretendo lograr?, ¿Cómo lo voy a hacer? Y ¿Para qué lo voy a hacer?

Otro aspecto importante es el cierre de la clase. Esto me ayuda a retroalimentar a la vez que voy evaluando (pasos del paradigma ignaciano).

DEBILIDADES OBSERVADAS EN LOS REGISTROS:

Hablar menos e involucrar más a los alumnos para que sean ellos quienes conduzcan la clase. Esto les hace sentir confianza en sí mismos y puedan desarrollar su capacidad para hablar en público, mejorar la toma de decisiones y desenvolvimiento personal y profesional.

FORTALEZAS:

Saber escuchar con atención y externar mis puntos de vista

Recuperación de la clase diaria

Interacción frecuente con los alumnos

Lo que pude constatar fue que al inicio del diplomado los alumnos daban respuestas muy breves pero conforme avanzaba en el curso iba cambiando mi forma de llevar la clase empleaba diferentes técnicas, fui puliendo mis debilidades, cambié mi forma tradicionalista e involucré más a los alumnos en la clase, opinaban, construían sus conceptos, sus preguntas eran más claras, etcétera y en sus aportes las ideas eran más claras y extensas y en ocasiones ellos explicaban a otros compañeros como se puede evidenciar en los últimos registros.

CONCLUSIÓN:

Para dar por terminado este documento me atrevo a expresar que todo docente está en constante innovación, ya que nuestro material de trabajo son personas y cada uno tiene su propia historia personal, y que aprenden a ritmos distintos, "Nada está hecho ni terminado sino en proceso" por ello los docentes tenemos el compromiso con uno mismo para capacitarnos y con la sociedad para dar muestra a través de los jóvenes de nuestra labor.

La Observación, la Reflexión y la Acción me ayudaron a ir transformando mi práctica que por ende no está terminada, ni nunca lo estará, es sólo el inicio.

Mi labor como docente es impulsar el crecimiento de los alumnos y de uno mismo para que juntos participemos en la transformación de la realidad social.

El camino es arduo, pero nuestros conocimientos y el compromiso con aquellos que confían en nosotros, apuntan a buscar siempre el "Magis". Todo maestro tiene su misión. . . predicar; lo mismo que todo Sujeto tiene su... predicado."

BIBLIOGRAFIA:

KEMMIS, Stephan (1996) Introducción en una teoría para la educación. Colección pedagógica Morata, Madrid. Pp174

SAÑUDO, Lya. (2000) El proceso de significación de la práctica como sistema complejo.

CAMPECHANO, Juan Covarrubias, García, ADRIANA, Piedra Herrera, Minakata, Alberto Arceo, Sañudo Lya De Grande. En torno a la intervención de la práctica educativa.

KEMMIS, Stephan. La teoría de la práctica educativa.

GOMEZ, Elba Noemí Gómez. (1998) La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente.

PEREZ, Ángel I. Gómez, La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión , diferentes perspectivas. Cap. XI.

PEREZ, Ángel I. Gómez, La cultura institucional. Cap. III.

GUTIERREZ, Juan, Delgado Juan Manuel, Teoría de la observación.

Apuntes del Diplomado : Desarrollo de habilidades académicas (varios maestros)

TRANSFORMACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE POR MEDIO DE LA AUTOOBSERVACIÓN

Autor: Lilia Larios Nossiff.

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico.

Palabras claves: Autoobservación, acción educativa, reflexión - acción

Síntesis: El presente trabajo presenta mi práctica docente, basada en mis acciones y la reflexión-acción, en el Instituto Cultural Tampico.

INTRODUCCIÓN

El docente tiene una función importante en el desarrollo de la investigación de la práctica educativa, él está en un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula, es el profesor investigador el mejor crítico interno del proceso de enseñanza- aprendizaje, y da por hecho que el objeto de su estudio es su propia profesión, señala con esto su capacidad para realizar indagaciones desde un punto de vista social y cultural en los procesos propios de la educación.

La importancia de la autoobservación como técnica de recuperación de datos, no se reduce a fragmentos dispersos de la practica, sino que lo importante de la utilización de esta técnica es recabar los puntos esenciales del contexto del que el investigador forma parte, la investigación requiere un estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales que se desarrollan principalmente en el salón de clases.

La parte afectiva del académico en el aula es un factor primordial para su desarrollo como profesional sobre todo a la hora de la verdad, en la recuperación de la práctica educativa, y en el entendimiento de la misma, al mismo tiempo identifica su labor en cuanto a sus acciones, y la necesidad misma de la autoobservación como una técnica relevante dentro de su trabajo como docente, enfocados en su proyecto de intervención para que genere una transformación de la misma. El docente investigador por sí solo va a ser un sujeto innovador, sólo requiere de tiempo para lograrlo.

MI SENTIR EN LA RECUPERACIÓN DE MI PRÁCTICA EDUCATIVA.

Al inicio del Diplomado de Habilidades Académicas me sentí muy contenta, porque tendría la oportunidad de abrir un nuevo camino que me sería de utilidad dentro del aula con mis alumnos de una forma efectiva, pensé que se me facilitaría el trabajo para hacer frente a todas las situaciones según como se fueran presentando, pero pasado el tiempo vi la realidad de este proceso, al hacer mi primera autoobservación por medio de una videograbación, y revisar mis acciones en el salón de clases, confieso que no fue agradable escucharme y mucho menos verme; me cuestioné sobre mi actuar como docente, y entré en crisis, la cuál se fue disipando durante el mismo Diplomado por los diferentes talleres que me aportaron otro tipo de experiencias como el compartir, participar y colaborar con mis compañeros de otras áreas en los trabajos y tareas que nos fueron requeridas, las cuales fueron muy enriquecedoras y me ayudaron a autoapropiarme de muchas ideas y estrategias de aprendizaje como, las técnicas para el desarrollo del pensamiento, mapas conceptuales, mapas mentales y organizadores gráficos, que han sido de utilidad durante el curso escolar con mis alumnos, me siento satisfecha por los logros obtenidos. He mejorado en mi práctica educativa, aunque no se evidencia en los registros, que son transcripciones de las autoobservaciones efectuadas en el aula sobre mí hacer.

El proceso no ha sido fácil, pero sí interesante y provechoso, lleno de satisfacciones personales. Mi sentir propicia a que se genere una introspección reflexiva sobre el actuar de mi práctica, como Schon (1992) dice "Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión pueden ser tan variados como lo tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta."

¿QUÉ ENTIENDO POR RECUPERAR MI PRÁCTICA EDUCATIVA?

Antes del Diplomado había tenido la inquietud de innovar mi práctica educativa, más no sabía cómo, tenía una idea vaga pero no concreta, y pensé que con cambiar el tipo de actividades generaría el cambio, y no fue así. Ahora sé que los objetivos deben ser claros, que las acciones del docente dentro del aula deben generar una

intencionalidad y que el académico es agente de cambio en la práctica educativa, que se entiende por práctica educativa a un conjunto de acciones intencionadas entre maestro-alumno para transformar la realidad. Si hay una intencionalidad, las acciones se justifican al construirse el proceso, al respecto dice la Dra. Lya Sañudo (1997) "En esta parte el educador construye su propio proceso, la reflexión permite la recuperación, y el docente aprende a controlar su proceso, está consciente del mismo y es capaz de justificar sus acciones y dar cuenta de sus productos".

¿POR QUÉ ES NECESARIA LA AUTOOBSERVACIÓN?

La necesidad de la autoobservación nace en el momento de querer mejorar y transformar mi práctica docente, porque muestra un retrato de lo que sucede en el aula, con el maestro y los alumnos.

Para llevar a cabo la autoobservación, requerí de una cámara de video la cuál estuvo fija en el aula sobre escritorio del académico, mientras se llevaba a cabo la sesión de clase, una vez efectuada la grabación, vi el video y observé los hechos ocurridos en el aula, hechos que se convirtieron en la base de la recuperación y transformación de mi práctica.

En las autoobservaciones posteriores, utilicé una grabadora de audio, que facilitó el manejo de la misma, es más pequeña que la cámara de video, y me permitió trasladarla fácilmente de un lado a otro.

Al observarme en las grabaciones, automáticamente pasé de ser de una simple observadora a un investigadora en la acción, hubo cambio en los roles. El docente investigador, como es concebido por Ebbut y Elliot (1990), será el que esté revisando constantemente su práctica para reconstruirla.

IDENTIFICACIÓN DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN MIS REGISTROS.

Mis registros, son el resultado de la recuperación de los diálogos por medio de transcripciones de las grabaciones de audio o video grabación, los datos los acomodé en una matriz. Transcribí las acciones del maestro y de los alumnos en diferentes columnas, segmenté las acciones, identificando las educativas de las no educativas. Las acciones educativas presentan ciertas características que evidencian en el registro; el propósito, el proceso y el producto.

Ahora sé que el propósito, responde a las preguntas ¿Cómo?, ¿Qué? ¿Para qué?, en el propósito se incluye lo formativo, que es el ¿Para qué?

El proceso, indica las actividades efectuadas durante la clase.

El Producto, es el quehacer de los alumnos, por medio del cuaderno, trabajos en hojas de papel rotafolio.

Al momento de segmentar las acciones de mis registros, me di cuenta que en el primer registro no se observa acción educativa, no hay una intencionalidad, no hay evidencias solo se bosqueja una interacción maestro-alumno pero no una acción educativa, en relación con el propósito que me había fijado.

Utilicé la simbología para mis registros tomados del texto Rockwell y Mercado (1980)

Los hechos de mi práctica se grabaron en audio y video, recuperé los diálogos por medio de las transcripciones. Al hacerse el registro me di cuenta de todo lo que pasó en la sesión, integré los datos derivados de las notas de campo, de las observaciones registradas, algunas de memoria, y de otro tipo de información adicional.

En este registro es donde se construye el dato. Se inicia con la organización dentro del formato y con la utilización de símbolos para identificar los hechos. Con la ayuda de la simbología que fue tomada del texto de Rockwell y Mercado (1980) facilita el trabajo sobre la identificación de las acciones.

Descubrir el significado de las acciones requiere un proceso de análisis, para ello primero es necesario contar con un registro que permitan obtener información, posteriormente es necesario leer, orientar la búsqueda para encontrar regularidades y secuencias para entonces construir el significado.

¿QUÉ SITUACIÓN EDUCATIVA QUIERO TRANSFORMAR?

En el análisis de mis registros, me enfrenté a mi propia realidad, me desconocí, ya que me percibía dentro del aula más activa, e interactuando con los alumnos, observé en mí, características de un maestro tradicional, donde doy instrucciones, y los alumnos las siguen sin construir sus propios conocimientos, al menos en el primer registro.

Elaboré un proyecto de intervención, y anoté la parte de mi práctica educativa que quiero cambiar como son los esquemas previos y como los enlazo con los nuevos conocimientos, y en el segundo registro encontré una mejora, pero siguen las evidencias ausentes, con problemas de sonido en la grabación que impide una buena transcripción de los hechos,

En el tercer registro, logré percibir mi intención como maestra, en la recuperación de los esquemas previos logré el propósito; siguió la interacción maestro alumno, la exposición de tema nuevo, pero en el registro no hay evidencia del producto obtenido, en resumen, no pude observar evidencias en mis registros que tengan significado con mi proyecto de intervención.

La intervención educativa no supone necesariamente un cambio o una transformación de la práctica docente, sino sólo la mayor conciencia acerca de la significación de la acción para los actores. Se trata no sólo de si se sienten educados (por ejemplo, los alumnos) o si sienten que educan (los docentes), sino de la comprensión de la acción educativa después de un análisis que los confronte respecto de la significación profunda de educar.

CONCLUSIONES:

El efectuar un cambio eficaz en el docente para transformar la práctica, es cuestión de tiempo y soy consciente de que el docente no termina de construirse mientras viva, que el desarrollo profesional del mismo es la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico - reflexivo, como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica. Como Schon (1983-1987) dice "Los docentes construyen de forma permanente su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación reflexiva" y ocurre en la propia autoobservación del académico, lo cual hace que entre en constante diálogo consigo mismo.

Personalmente, recomiendo utilizar como herramienta de autoobservación la cámara de video, porque se pueden obtener los hechos de todas las situaciones dentro del aula, lo cual no se logra con la grabadora.

Fuentes consultadas:

CAMPECHANO Covarrubias, Juan. García Herrera, Adriana Piedad. Minakata Arceo, Alberto. Sañudo de Grande, Lya. *En torno a la investigación de la práctica educativa*. Editorial UNED. México.1997

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Morata. Madrid. España. 1996

FIERRO, Cecilia *Transformando la práctica docente Maestros y Enseñanza*. Editorial Paidós Barcelona, España.1999

PEREZ Gómez, Angel. *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata Madrid. España 1998

SAÑUDO Guerra, Lya. *El Proceso de Significación de la Práctica como Sistema Complejo*.

(Artículo s/ref.)

SCHON, Donald A. *El Profesional reflexivo*. Editorial Paidós. Barcelona, España.1992

SEGOVIA Pérez, José. *Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Editorial Escuela Española.

MEJORAR MI PRÁCTICA DOCENTE

Autor: Silvia Ipiña Rodríguez

Unidad Patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Constructivismo, significativo, práctica docente, innovación

Síntesis: Mediante la observación de la práctica docente la autora descubre que sus acciones como docente se realizaban de manera tradicional, donde los alumnos permanecían receptores, dependientes del conocimiento externo sin ninguna participación activa. Hace una propuesta de innovación en donde los alumnos sean los que construyan su conocimiento y les sea significativo. En tres apartados expone la propuesta, hace notar dificultades y obstáculos del proceso, todo ello apoyado en la teoría de diversos autores.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata de la reflexión de mi práctica docente como maestra de Biología del quinto grado de Bachillerato en el Instituto Cultural Tampico. Dicha reflexión se realizó a través del análisis de cuatro registros audiovisuales, que me dieron cuenta de una práctica tradicionalista: yo soy la que expone y el alumno se encuentra pasivo y receptor dependiendo del conocimiento externo.

En tres apartados explico cómo descubrí la realidad de mi labor docente por medio de la interpretación y análisis de los registros de mi práctica, en relación con mi historia personal y con la teoría revisada durante el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas. Hago mención de los intentos de transformar mi trabajo en el aula para que el alumno construya su conocimiento y le sea significativo.

MI PRÁCTICA DOCENTE AL INICIO DEL DIPLOMADO EN DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS

El Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas dio inicio con una etapa de sensibilización, durante la cual me di cuenta que hacía muchas cosas de manera tradicional, según Pérez Gómez (2000) "la educación tradicional se da sin reflexionar basada en la rutina y además de reproducir conocimientos de manera acrítica", lo que me lleva a la siguiente reflexión:

¿Cómo quiero que mis alumnos tengan un conocimiento significativo? ¿Si sólo los dejo que sean pasivos, receptores, dependiendo del conocimiento externo!

Nos sugirieron que grabáramos una clase con el grupo más problemático. Después de grabarla fue impactante verme ahí, constataba que era una maestra tradicional donde yo expongo y los alumnos escuchan; observé que casi siempre utilizo preguntas guiadas para recibir una respuesta concreta, es decir, un tipo de pregunta limitada. Según Amestoy de Sánchez (s/f) " las preguntas incluidas en esta categoría requieren de un bajo nivel de pensamiento, respuestas cortas, factuales, predecibles y un número limitado de respuestas aceptables o correctas" por ejemplo:

Ma: ¿De la teoría celular, qué creen que mencionaba este señor?

Ao: De las unicelulares

Aa: Que depende del tamaño del organismo es el número de la célula

Ma: Eso es, dependiendo del tamaño del organismo es el número de la célula, por ejemplo: existen dos tipos de células que son las uni y las ...

Aos: Las pluricelulares

Ma: ¿Las unicelulares a qué corresponden? ¿A qué organismos corresponden?

Aos: A bacterias

Ma: ¿Y las pluricelulares?

Aos: A organismos complejos

En mi práctica docente no permitía que mis alumnos expresaran sus opiniones, no daba espacio para que reflexionaran y experimentaran su propia realidad, y pudieran lograr un significado, porque según Lonergan (1964) "el conocimiento humano es una estructura y, por cierto, una estructura materialmente dinámica".

MI PRÁCTICA DOCENTE DURANTE EL DIPLOMADO

En el transcurso del Diplomado empezamos a ver algunos autores que nos hablan sobre constructivismo y cognoscitivismo, y al seguir con mis autorregistros constaté cada vez más la necesidad de cambiar e innovar mi práctica para que los alumnos aprendan por sí mismos y logren un conocimiento significativo. Para lograr este objetivo tenía que introducir estrategias a las que a su vez los alumnos encontrarán una aplicación. Como dice Díaz Barriga (2001), "las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un aprendiz emplea en forma conciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas".

Así pues, mi propuesta de intervención de mi práctica está dirigida a que el alumno logre un aprendizaje significativo.

Empecé a buscar qué tipo de estrategia seguiría para lograr mi objetivo. Comencé por dejar que los alumnos dieran la clase para lograr un crecimiento personal, que ellos solos construyan, reflexionen y lleguen a un aprendizaje que les signifique, "la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos del crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura, del grupo al que pertenece" (Díaz Barriga, 2001), por ejemplo:

Ao: Bueno, yo voy hablar de las fuentes que controlan la contaminación atmosférica, el ozono contaminante y el control de cómo evitar los contaminantes.

Existen muchos contaminantes para la contaminación atmosférica, entre ellos se encuentra la contaminación por la siderurgia, fundiciones de zinc, cobre, plomo, y los mas importantes contaminantes como los de los automóviles.

Existen diferentes formas de evitar la eliminación del producto, antes de que llegue a la contaminación, la disminución del producto, ya que una vez contaminado, el alterar los procesos para que no se contamine o se contamine menos, esto de alterar procesos, por ejemplo en los carros para que contaminen menos es factor que se cumpla completamente la combustión de la gasolina para evitar la contaminación por carro, se usen filtros o carros solares o eléctricos.

Ao: Los efectos a gran escala, la mayoría de las industrias no producen la cantidad de contaminantes que emiten, sino que los emiten a mayor altura y así con la precisión y todo esto reduce un poco la contaminación... Pero las industrias realmente no hacen nada.

Estos contaminantes ya estando muy arriba pueden ser transportados a áreas demasiado lejanas donde realmente se produjo el contaminante...

El ph, la acidez en muchos lados se ha ido afectando por la contaminación, reduciendo su capacidad de producir alimentos y el oxígeno altera la vida de los organismos...

En Europa, por ejemplo en Suecia, se ha visto afectada la capacidad para acrecentar las especies de muchos lagos. La emisión de dióxido de azufre y la formación de ácido sulfúrico son responsables de la calidad del aire.

El creciente consumo de carbono y petróleo está produciendo más dióxido de carbono, lo que está produciendo un efecto invernadero, permite la entrada de energía, solar pero impide que se reflejen los rayos infrarrojos al espacio exterior. Se piensa que los océanos pueden detener ese efecto invernadero, a través del dióxido de carbono, sin embargo puede llegar incluso a que se derrita el hielo polar.

Ma: A ver Alexia, ¿ Podrías decirme qué te dice este letrado? / En el pizarrón esta la siguiente frase/ ¿Cómo se produce la contaminación atmosférica?

Aa: La contaminación del medio ambiente es causada por el hombre ya que produce muchos de los contaminantes que se encuentran en el ambiente.

Ma: ¿Alguien esta de acuerdo con Alexia?

Aos: Sí estamos de acuerdo

Ma: La degradación del medio ambiente es dada por la mano del hombre. A ver, Rubén.

Ao: Los efectos a gran escala dijeron que las fábricas muchas veces no hacen nada para detener la contaminación del aire, los contaminantes afectan la calidad del aire, se dice que algunas fábricas tienen emisores a grandes alturas, en teoría esto hace que se dispersen los contaminantes, y se reduzcan los contaminantes para de esta manera evitar la lluvia ácida.

Al hacer la interacción con los alumnos no hice las preguntas adecuadas para que ellos realmente reflexionaran con la clase y llegaran a la experimentación, es decir, no propicié que hicieran suyo el conocimiento. Hay que dejarlos que relacionen los conocimientos previos con los nuevos como dice la teoría constructivista de Ausbel, pero también hay que conectarlos con su vida cotidiana para que puedan emitir juicios y conclusiones que los conduzca a un conocimiento significativo.

MI PRÁCTICA DOCENTE EN LA FASE FINAL DEL DIPLOMADO

En esta fase hice un análisis de mis registros números tres y cuatro, seguía intentando mejorar mi práctica, observé que me es muy difícil separarme de mi historia personal: soy cirujano dentista y no tengo la formación pedagógica, doy las clases de la manera que recuerdo de mis maestros, pues tuve una formación tradicional.

Traté de hacer preguntas amplias para intentar realizar los cambios que propuse y en estos últimos registros observé el mismo tipo de preguntas que hacía al principio, y sólo se vio una vez —a lo largo de las clases registradas— una pregunta amplia:

Ma: El ejemplo que vieron en el video sobre la polilla, ¿Qué me pueden decir? ¿Qué tiene que ver con la selección natural?

Ao: Que habían unas polillas que eran blancas y otras negras, en Inglaterra el hollín se adhiere al tronco de los árboles, por lo tanto, las polillas, que se posaban en ellos y eran de color negro sobrevivían en comparación a las de color blanco, los depredadores atacan a las blancas y en esos momentos se comprueban que las que tienen el color oscuro sobreviven.

Ma: A ver, Aldo ¿quieres participar?

Ao: Que el video hablaba de otro ejemplo: cómo es que actuaba el DDT en unas moscas que al paso del tiempo las larvas que se les aplicó el DDT se volvieron resistentes al mismo, por varias generaciones fueron resistentes y con eso se comprueba lo que dice Darwin que los organismos desfavorables son los que desaparecen y los favorables son los que sobreviven y a esto lo llamó selección natural.

De acuerdo a la taxonomía de Bloom, en la interpretación de Amestoy de Sánchez (s/f), “las preguntas amplias incluidas en esta categoría motivan a que el estudiante piense, infiera, especule, pronostique, exprese opiniones, emita juicios, valores y acontecimientos”.

La dinámica de la clase había consistido en llevar a los alumnos al aula audiovisual para que vieran un video sobre selección natural, la finalidad era sensibilizarlos e introducirlos al tema. Al final hice unas preguntas para tratar que los alumnos reflexionaran, que hicieran suyo el conocimiento y a la vez fuera significativo, pero — como ya mencioné anteriormente— sólo una de las preguntas fue de carácter amplio; mi meta sigue pendiente de alcanzar.

Conclusiones:

Mi propuesta de intervención no fue exitosa en su aplicación porque no he dominado la forma de realizar las preguntas de tipo amplio y además es necesario valerme de otras técnicas como la realización de mapas conceptuales (que es constitutivo de mi práctica aun antes de iniciar el Diplomado, pero que no lo exploté en relación con las preguntas), matrices de comparación y más variedad de dinámicas para lograr que el alumno construya el conocimiento y le sea significativo.

Me enfoqué en tratar que el alumno diera clase y no le di las herramientas suficientes para que no sólo diera clase sino que reflexionara, experimentara su propia realidad e inteligiera para poder así construir su conocimiento. Sé que no es tarea fácil y que estoy en este proceso de cambio; por lo tanto, sigo esforzándome en transformar mi práctica docente si quiero lograr un alumno reflexivo, crítico y que logre construir su propio conocimiento y llegar a un aprendizaje significativo.

Sé que es posible cambiar mi práctica —posibilidad que tenemos todos los docentes— si continúo analizándola y reflexionando sobre la misma. Es preciso modificar mis constitutivos, ser consciente de mi práctica, evaluarla y transformarla. Como dice Lipman (1998): “la reflexión sobre la practica puede entonces implicar la clarificación de supuestos y criterios establecidos así como la consistencia entre dichos principios y la practica existente”.

BIBLIOGRAFÍA

AMESTOY DE SÁNCHEZ, Margarita. “Manual de Curso: Aprende a pensar. Nivel 1: Planifica y decide”, en *Programa para el desarrollo de procesos del pensamiento*. Tampico, México: Colegio Félix de Jesús Rougier (s/f).

- DÍAZ BARRIGA, Frida *et al.* *Estrategias para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill, 2001.
- GARCÍA HERRERA, Adriana Piedad. "La instrumentación metodológica en la recuperación de la Práctica docente", en Gutiérrez Ibarra, Carlota Susana (comp.): *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, México: Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco, 1977.
- LONERGAN, Bernard. "La estructura del conocimiento" en *Continuum*, vol. 2, 1964. Trad. provisional de Martínez, Isabel A. y A., Andrés. (*Mimeo*).
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Diferentes perspectivas", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel: *Comprender y transformar la práctica*, cap. XI. Madrid, España: Morata, 2000.
- SAÑUDO GUERRA, Lya Esther. *El proceso de significación de la práctica como sistema Complejo*. En prensa.

¿Es la Pedagogía Ignaciana una estrategia para aula o un proyecto de vida?

Autor: Díaz Avalos, Irma Nora

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Pedagogía Ignaciana, práctica docente, contextualizar, experimentar, reflexionar, actuar, evaluar, observación participante, conocimientos previos.

Síntesis: La finalidad de esta ponencia es mostrar de una manera práctica como me ayudó, el haber cursado el diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, a implementar la Pedagogía Ignaciana en mi práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia intento compartir mi experiencia de aprendizaje y vida en el diplomado Desarrollo de Habilidades Académicas propuesto por el Instituto Cultural Tampico como parte del Programa de Capacitación dentro del Proyecto de Gestión Educativa que se vive actualmente en todo el Colegio.

Para las personas que la lean y no conozcan el colegio, permítanme decirles que es un Colegio Católico-Ignaciano, cuya filosofía y pedagogía están permeadas por las concepciones de San Ignacio de Loyola, quien cultivaba una espiritualidad esencialmente humanizadora y concibe el proceso de santificación vinculado simultáneamente al perfeccionamiento humano.

Estas mismas características son o deberían ser, las que fundamenten nuestra práctica educativa como profesores colaboradores en esta misión, lo anterior no es sencillo, sin embargo, considero que el haber cursado este Diplomado, me ha proporcionado recursos y habilidades que puedo implementar con mis alumnos y en la vida diaria.

A través de mi experiencia como académica en una Institución de inspiración Ignaciana sé que la Pedagogía Ignaciana es el camino por el cual una persona acompaña a otra en su crecimiento y desarrollo, en mi caso, trato de entenderla y aplicarla como ese constante apoyo del maestro al estudiante en lo académico y personal. Conscientes de esa profunda relación de acompañamiento la Pedagogía abarca lo educativo, formativo, espiritual y humano "...no puede reducirse simplemente a una metodología; debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar."(Ejercicios Espirituales [2])

La Pedagogía Ignaciana es una dualidad, es filosofía y proceso educativo de formación, constituido por cinco etapas que son: Contextualizar, Experimentar, Reflexionar, Actuar y Evaluar. Cada una se integra con las demás, de tal manera, que se afectan e interactúan durante todo su desarrollo, involucrando al alumno, su relación con el maestro y a toda la comunidad educativa.

Por estas razones como maestra de un Colegio de Inspiración Ignaciana, se me invita hacer vida de esta Pedagogía a través de la Reflexión de mi práctica educativa con el fin de conocerla, reconocerla, entenderla, explicar su función y descubrir mis propias realidades para mejorarla progresivamente.

Esta tarea es compleja ya que toda pedagogía se entiende como ciencia constituida por verdades relativas a la educación, nunca o pocas veces para ser sincera pensamos implementarla como un estilo de vida.

Desde este enfoque, toda práctica educativa, todo esfuerzo o intento por implementarla vale la pena. No es sencillo para un académico, pero manifiesta un reto que, con voluntad, amor a los alumnos y a nuestra labor docente es posible.

Al iniciar este diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, no había comprendido la relación analógica que existe entre el proceso de discernimiento e innovación de la propia práctica con la Pedagogía Ignaciana, hoy me percaté que la serie de etapas que se realizan para la reflexión de la práctica educativa son las mismas que se utilizan en la implementación de la Pedagogía Ignaciana.

Las etapas de ejecución de la Pedagogía Ignaciana pueden darse en el orden establecido o bien darse en momentos distintos, no siempre podrán vivenciarse todos en una sola sesión de clase.

La práctica educativa se considera una actividad que se construye día a día, con acciones que se desarrollan dentro del salón de clase y tienen una finalidad y propósitos definidos para cada uno de los temas, dinámicas y trabajos a realizar.

Conocerla, caracterizarla e intentar mejorarla cotidianamente no es una tarea sencilla que requiera de una simple ejecución de temáticas y actividades llenas de buenas intenciones, necesita la aplicación de recursos y herramientas bien definidas, que tengan por objeto valorar cada paso del proceso educativo y estar en condiciones de rectificar o ratificar la utilidad en la enseñanza – aprendizaje, para la formación integral de los alumnos.

El primer paso de la reflexión sobre mi práctica docente fue contextualizar,
CONTEXTUALIZAR DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA.

La contextualización “consiste en situar en su circunstancia al sujeto y aquel aspecto de la realidad que se quiere experimentar, conocer, apropiarse y transformar.”(Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana, 1994, 11)¹

CONTEXTUALIZAR DESDE LA PRÁCTICA.

Como un primer momento, significó considerar desde dónde y para qué enseñamos conocimientos los cuales compartimos y trabajamos con los alumnos para la resolución de las diversas situaciones en su vida diaria. Implica considerar:

El entorno local, nacional y regional.

El entorno institucional del proceso de enseñanza (colegio).

El entorno inmediato en el cual ocurre el aprendizaje (salón).

Los modos de cómo aprender, los estilos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos.

El contexto contempla aspectos como la realidad de la materia, contenido que se desea que los alumnos experimenten, conozcan, aprendan y conquisten.

La contextualización fue el primer paso de la reflexión sobre mi práctica docente, pues a través del registro de mi clase en dos videos y tres grabaciones magnéticas recogí datos para luego analizarlos y entender mi práctica desde donde estoy ubicada. Esta técnica mostró mis desaciertos, mis supuestos, creencias y fortalezas.

Al analizar el contenido de mi primer registro, descubrí en mi práctica docente, los supuestos y creencias que yo tenía como maestra en relación con mis alumnos y uno de ellos era que si preguntaba algún concepto y me lo contestaban mis alumnos, lo habían entendido, sin embargo el memorizar no implica entendimiento.

Anexo evidencia de un fragmento de mi primer registro de mi clase de Física 1 para segundo de Secundaria, realizado en el laboratorio. El objetivo de ese día era que a través de la realización de la práctica de flotación y hundimiento de los cuerpos en el agua, aplicarán los pasos del método científico. Se puede apreciar que recurro a preguntas que rescatan sólo información.

¹ *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana* (Documento de Trabajo) Elaborado por los Delegados de Educación de América Latina, a partir de su XIV Reunión Regional, celebrada en mayo de 1991 en Checa, Ecuador, y aprobado en Cali, Colombia, el 4 de junio de 1994. p. 11

Ma: ¿Recuerdan los pasos del método científico?

Aos: Sí.

Ao: Yo, maestra, yo...

Ma: ¿Cuáles son?

Aos: /levantando la mano/ yo maestra.

Aa: / Emily / Observación, hipótesis, experimentación, organización, teoría y ley

Como maestra en un primer momento, descubro que tengo características de una práctica conductista, pues mi manera de educar estaba basada en la repetición, es decir, en reproducir conocimientos de manera teórica, el conocimiento sólo se asimilaba y aceptaba.

Mi función como académica desde esta perspectiva, consistía en ser transmisora del conocimiento sin vivenciarlo. El alumno por consiguiente permanecía pasivo, receptor y dependiente del conocimiento externo.

Durante la contextualización es muy importante estar alerta a lo que piensa, hace y siente el alumno. Se debe conocer cómo es el grupo, cómo es la institución, desde dónde se está trabajando, qué esperan mis alumnos de mí y de mi clase.

EXPERIMENTAR DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA.

La Experiencia, en el sentido que le da la Pedagogía Ignaciana "... es la apertura radical del sujeto a toda la realidad. Es toda forma de percepción tanto interna como externa..." (Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana, 14)² La cuál deja de ser experiencia en el momento en que es entendida.

LA EXPERIMENTACIÓN desde mi práctica educativa

El segundo paso de mi reflexión fue una apertura a mi realidad como maestra, irme percibiendo y conociendo tanto internamente como externamente, aplicar en un primer momento el sentido de la vista en una observación sobre mi práctica educativa en donde se ponían en juego los sentidos y mis sentimientos. Por lo que empecé a percatarme de mis acciones en la clase y a percibir que cuando algo no era claro para el alumno, lo ideal era que el mismo a través de cuestionamientos dirigidos y vivencias lograra la comprensión.

...lo que es verdad respecto a los sentidos, no lo es menos respecto a la inteligencia. Si los sentidos no le prestan primero sus datos sobre la realidad, la inteligencia humana no tiene nada que entender, y cuando no hay nada que entender, no se da la intelección... (Lonergan)³

Anexo fragmento de una clase de Física 1, realizada en el laboratorio, que pretende sustentar lo anterior. El propósito de la misma era la obtención de datos de temperatura en función del tiempo y de manera experimental, para que con los datos obtenidos los alumnos interpolaran y extrapolaran en una gráfica.

Aa: / Lisa/ Maestra...¿Cuándo apago el mechero?.

Ma: /se dirige con la alumna a su equipo, observa el termómetro y pregunta. ¿Qué temperatura marca el termómetro?

Aa: /Lisa/ 46 /murmullos/.

Ma: Apagas el mechero cuando llegue a su punto de ebullición.

Aa: / Lisa, sonrío y encoge los hombros/

Ma: ¿Recuerdan /dirigiéndose a todo el equipo/ cuándo un líquido llega a su punto de ebullición?

Aos: Cuando hace burbujas.

Ma: Sí, pero ¿ qué le sucede al líquido cuando hace burbujas?

Aos: Revientan.

Ma: Revientan, pero ¿a qué estado pasa entonces el líquido cuando sus burbujas revientan?

Aa: /Lisa/ A gaseoso.

Ma: Bueno, entonces me puedes decir. ¿Cuándo un líquido llega a su punto de ebullición?

Aa: /Lisa / Cuando un líquido pasa a gaseoso.

Ma: Recuerdas a qué temperatura, el agua alcanza el punto de ebullición

Aa: Sí, a los 100 °C

² *Op. Cit.*

³ LONERGAN, Bernard *La estructura del conocimiento en Continuum* (Vol. 2, 1964) trad. provisional MARTÍNEZ, Isabel A. y Andrés A.

Ma:/ Se dirige a Lisa/ ¿Cuándo vas a pagar el mechero?
Aa: /Lisa/ Cuando el agua llegue a su punto de ebullición.
Ma: Bien /Se dirige a otra mesa/

Experimentar desde esta perspectiva implica el uso de los sentidos: ver, escuchar, oler, sentir, gustar, tocar, inquirir, imaginar y buscar. Con base en Lonergan, S.J. en *La Estructura del Conocimiento*. (1964)⁴ "...el nivel del sujeto está presente a sí mismo en cuanto mero receptor de datos, de sus propias operaciones sensibles y afectuosas, no sabe de que se trata lo que está sintiendo, percibiendo o registrando..." Esto exige que el alumno sea sensible a las connotaciones y matices de las palabras, a los acontecimientos, que analice, valore las ideas, razone, para que pueda tener una aproximación exacta de su significado. Es mover el corazón y voluntad del alumno vinculados en la experiencia educativa y enfocarse en dos puntos: la Acción del docente y la del alumno

Para entender lo que sucede en la práctica educativa y comprenderla, hay que realizar un proceso de recuperación de la misma, el cual se inicia con el registro sistemático de datos de dicha práctica, para posteriormente analizarla.

REFLEXIONAR DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA.

Es una de las etapas "... que más propiamente recoge la actividad intelectual..." (Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana,14)⁵

Es el proceso mediante el cual el alumno le da significado a la experiencia, usando no sólo la inteligencia y los sentidos.

...la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos se utilizan para captar el significado y el valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, y para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad y la libertad. Esta Reflexión es un proceso formativo y liberador...(Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico, 29)⁶

LA REFLEXIÓN DESDE MI PRÁCTICA DOCENTE.

Fue una introspección, consistió en empezar con un alto, en el cual hice una retroalimentación de mi práctica con base en los registros, esto implicó cuestionamientos, confrontaciones y respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué es lo que quiero lograr en el alumno?, ¿qué es lo que se hace para ello? y ¿qué es lo que se logra? , esto con el propósito de reconstruir, actuar y evaluar.

Esta reflexión la inicié a través de la observación de los videos y registros de mi práctica educativa, lo anterior llevó a cuestionarme ¿qué cosa cambiaría de mi práctica para lograr lo que quiero?, esto a su vez me condujo al análisis de mis propósitos educativos, es decir, mis intenciones docentes, lo que pretendía lograr. Caí en la cuenta de que una de mis principales tareas como maestra era la de ser mediadora y moderadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como planificadora de mi propio programa; recordé que la función principal de mi labor como maestra es la de facilitar y acompañar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. A ser más formadora que informador.

Al hacer la reflexión sobre mi práctica, me cuestioné con el fin de percatarme ¿qué es lo más importante a cambiar en mi práctica docente?

José Gimeno Sacristán (1998,120)⁷ se refiere a la reflexión como "...reflexionar es la generación de conciencias sobre la acción que queda plasmada en forma de representaciones, recuerdos o esquemas cognitivos y creencias que puedan comunicarse, nutriendo la memoria del material para pensar(cómo, sobre qué, porqué y para qué)..."

⁴ *Op. cit.*

⁵ *Op. cit.*

⁶ *Pedagogía Ignaciana Un planteamiento práctico* .prol. DUMINUCO, Vincent. S.J. (Secretario de Educación de la Compañía de Jesús). 1995, p.29

⁷ GIMENO Sacristán, José. *Poderes inestables en la educación*.Ediciones Morata. Madrid, España. 1998.p.120

Esto me llevó a tomar la decisión de querer transformar mi práctica docente en las sesiones de laboratorio para los alumnos de Física 1 de Secundaria, con el fin de generar aprendizajes significativos en ellos y aplicar innovaciones a mi metodología educativa a través de acciones concretas para evitar partir de mis supuestos y creencias con respecto al aprendizaje de mis alumnos, en busca de implementar la recuperación de conocimientos previos y hacer cierres de sesión en cada clase. .

LA ACCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA.

“La acción es entendida como la manifestación operativa de una decisión libremente asumida para la transformación de la persona y de la realidad institucional y social en que se vive.” (Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana, 17)⁸

LA ACCIÓN DESDE LA PRÁCTICA.

Propicia oportunidades para que los alumnos puedan aplicar lo reflexionado y aprendido de la materia o tema estudiado.

Anexo un fragmento del primer registro, con el busco patentar la importancia de la vivencia-acción para el aprendizaje del alumno. A continuación cito nuevamente el objetivo de esa sesión: A través de la realización de la práctica de flotación y hundimiento de los cuerpos en el agua, los alumnos aplicaran los pasos del método científico.

Ao: /Rogelio leyendo la instrucción en su práctica de laboratorio. En la que se le pide que realice varias canoas de diversas maneras y tamaños, todas de plastilina y que las coloquen en una charola con agua/

Ao: /Empieza hacer con la plastilina diversas formas de canoas, unas pequeñas, otras muy anchas, unas larga, hay risas y murmullos/

Aa: /Está haciendo bolitas de plastilina y las coloca en el agua. Risas porque se hundan/

Ma: /Le pregunta a Rogelio/ ¿Cuál es tu hipótesis?

Ao: Que la forma en que está hecha la canoa influye para que flote.

Ma: ¿Sólo influye la forma?

Ao: /Rogelio/ y de la capacidad que tienen. /Colocando una canoa regular en el agua/, porque tienen más peso, y de esta forma en la parte de en medio tienen menos peso, /señalando la canoa./Tiene menos aire, el aire influye en la relación de la masa entre el volumen.

La acción procura ejercitar la voluntad de los estudiantes para actuar, a desarrollar una postura o actitud interior o exterior, a responderse sobre el qué hacer con la verdad conquistada durante el proceso de aprendizaje. Se trata de aprovechar que el alumno descubra sus capacidades intelectuales, habilidades, destrezas a través de sentimientos de alegría, logro, autoestima.

Sin embargo a través de la reflexión de este registro pude darme cuenta que los alumnos que sí lograban el propósito eran muy pocos, y si lo hicieron fue porque yo había estado acompañándolos en su práctica de manera más personal, pero ¿y los demás alumnos?, me percaté de que el tiempo no fue suficiente para retroalimentar a todos los integrantes de cada una de las mesas de laboratorio, pues di por hecho que los alumnos habían comprendido el significado de los pasos del método científico, lo mismo hice al respecto de su capacidad de observación y relación para distinguir los pasos del método científico en la realización de esta práctica.

Esto hizo que para el segundo registro llevaré a cabo estrategias que serían la base de mi Proyecto de Innovación Educativa, a continuación enlisto las más significativas para ese momento de análisis y reflexión:

Juntar a los alumnos de dos o tres mesas y preguntarles ¿qué es lo que están haciendo? y ¿por qué lo hacen?, con la finalidad de poder atender y guiar a la mayoría de los alumnos en el menor tiempo posible.

Elaborar prácticas más cortas.

Lectura anticipada de la práctica a realizar, para comprobar por medio de preguntas si habían estudiado sus prácticas (recuperación de conocimientos).

⁸ *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana. p.17*

Implementar el cierre de sesión con preguntas claves que permitan comprobar si el alumno tiene claro y concretizado lo que aprendió, para que establezca conexiones entre los conocimientos previos y los de la sesión de clase.

Anexo un fragmento de mi tercer registro, en donde evidencio la aplicación de la estrategia relativa a la lectura anticipada de la práctica, que buscaba que los alumnos llegaran a los laboratorios con conocimientos previos sobre el tema, y facilitar así la comprensión y realización de la práctica de laboratorio, en busca de acciones educativas.

Ma: /Preguntando/ Blanca, basándote en el resumen que elaboraste de tarea, ¿qué fue lo que entendiste?

Aa: / Blanca/ Que si la aceleración es positiva es el cambio de velocidad es positivo y que si la aceleración es negativa es porque la velocidad inicial es mayor que la velocidad final.

Ma: ¿Qué entendiste por aceleración?

Aa: Al cambio de velocidad de un cuerpo en una unidad de tiempo.

Más adelante se muestra un segmento de la práctica realizada el 4 de diciembre de 2003, en donde se implementaron las estrategias propuestas con anterioridad, en las cuales se han modificado acciones tanto mías como de los alumnos.

Carr y Kemmis (1992, 44)⁹ sostienen que "...la investigación-acción es una forma de investigación educativa que ofrece a los enseñantes y a otras personas el modo de llevar a cabo una indagación crítica de su propio trabajo educativo, una indagación que es moldeada y a su vez moldea al objetivo general de la mejora..."

Las acciones modificadas que aparecen en el fragmento de evidencia siguiente fueron las que aparecen a continuación:

Se explicó con anterioridad el procedimiento para construir gráficas a partir de una serie de observaciones, en las cuales se les explicó la manera de interpolar y extrapolar.

Los alumnos leyeron previamente el contenido de la práctica, comentaron y explicaron el procedimiento, además de aclarar dudas al respecto, se dieron indicaciones de las sustancias con las que trabajarían cada equipo.

Se hicieron ejercicios previos a manera de práctica, y se encargó de tarea para el jueves 4 de diciembre del 2003, tres problemas de interpolación y extrapolación de datos.

El segmento muestra la aplicación de las estrategias propuestas arriba, con el fin de que los alumnos trabajaran de manera más independiente, se buscaba que relacionaran las acciones de laboratorio con la teoría de clase, es decir, que establecieran conexiones entre lo cognitivo y la práctica, que se percataran que no son aspectos aislados, sino complementarios, la teoría necesita de la práctica y viceversa, con el fin de lograr un aprendizaje significativo, pues pretendía que pusieran en práctica sus conocimientos teóricos en actividades escolares. El propósito de la práctica era obtener datos de temperatura en función del tiempo y de manera experimental, para que con los mismos, los alumnos realizaran una gráfica, en la cual interpolarían y extrapolarían datos diversos.

Ma: / Se dirige al equipo 9 donde le hablan/

Ao: /Martín. Muestra su reporte y pregunta/ Maestra. ¿Cómo voy a interpolar?

Ma: ¿Qué entiendes por interpolar, lo recuerdas?

Ao:/Martín/ . Encontrar la medida entre datos ya conocidos.

Ma: Entonces te piden que midas la temperatura entre datos ya conocidos, préstame tu tabla de datos.

Ao. / Martín le entrega el reporte a la maestra/

Ma: /Señalando en la tabla de datos/. Estas son las medidas que tú ya hiciste, y te piden que midas a los 3.5 min. ¿Qué temperatura tendrás aquí entre estas dos medidas? Tú vas a encontrar este valor entre datos ya conocidos. Si encuentras este valor ¿Qué estás haciendo?

Ao: /Martín/. Ya entendí /con una sonrisa/ voy a interpolar.

Ma: Ahora dime /señalando la gráfica/ ¿En qué conste interpolar?

Ao: /Martín/Es encontrar la medida entre los datos ya conocidos.

Ma: Bien, entonces ¿Que será extrapolar?

Ao: Encontrar datos fuera de la gráfica o de los datos ya conocidos.

⁹ CARR, Wilfred (s/rf). en KEMMIS, Stephen. *La teoría de la práctica educativa*. Ediciones Morata. Madrid, España. 1992. p.14

Ma: Está muy bien, entonces ¿qué vas a hacer para contestar estas preguntas en el reporte del alumno?

Ao: /Martín/ Ya entendí , tengo que interpolar y extrapolar en esta gráfica.

Al analizar mis registros me di cuenta que la implementación de estas acciones educativas, permitió que se generaran aprendizajes más significativos y una mejor interacción con la mayoría de mis alumnos, sin embargo descubro que no es suficiente, que necesito implementar más acciones encaminadas a promover la enseñanza-aprendizaje de manera más eficiente, sobre todo ser persistente en este proceso, pues si continúo implementando este tipo acciones, en apariencia sencillas, darán como resultado operaciones intelectuales, como inquirir, reflexionar, analizar, decidir, ponderar y valorar, pretendo sustentar lo anterior, con el resultado que obtuve en las sesiones donde los alumnos utilizaron sus conocimientos previos, el cual fue, que ellos lograron hacer con facilidad la vinculación del conocimiento previo con los nuevos contenidos y aprendizajes; de esa manera se fortalecen procesos de abstracción en los estudiantes que los llevarán a relacionar, ampliar y refinar el conocimiento, además de generarse un gozo interno en el alumno y el maestro.

LA EVALUACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA.

“Por evaluar se entiende una revisión de la totalidad del proceso pedagógico seguido a lo largo de cada uno de los pasos del paradigma, para verificar y ponderar en qué medida se ha realizado fiel y eficientemente, y por otra parte en qué grado se han obtenido los objetivos perseguidos, en términos de cambio y transformación personal, institucional y social.” (Aportes para la implementación de la pedagogía Ignaciana, 19)¹⁰

EVALUACIÓN DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Consiste en utilizar los instrumentos que permitan apreciar el progreso, el dominio de los conocimientos y las capacidades adquiridas por el estudiante. La evaluación debe también proveer al alumno sobre el método de estudio, cuándo y cómo trabajó, su postura y disposición, al compartir con otros sus vivencias y experiencias en los actos del aprendizaje.

Realizando una evaluación de todo lo que viví durante el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas a través de la autoobservación, autoanálisis y autoevaluación concluyo con una reflexión que se evidencia en el fragmento pasado, en donde se puede apreciar una participación más activa de los alumnos, la recuperación de conocimientos previos y la promoción de algunas intelecciones a través de la presencia de la maestra en diversas mesas de trabajo.

También a través de la observación, reflexión y acción, pude poner distancia y analizar mi práctica docente cotidiana, e identificar las acciones académicas realizadas en el salón de clase. Logré entender la necesidad de estas observaciones y análisis como un acercamiento y apropiación para la reflexión, y transformación de mi propio quehacer educativo que llevarán a la innovación y mejoramiento de mi propia práctica como docente.

Entendí que las acciones realizadas en el aula deben de ir orientadas al logro de metas. Y que el papel que desempeña tanto el maestro como los alumnos están entrelazados, de tal manera que las interacciones y las formas en que se organicen las actividades deben de proporcionar oportunidades de aprendizaje y de desarrollo, en las cuales el alumno pueda: cuestionarse, consultar dudas e inquietudes, ejemplificar, tomar notas, leer para comprender los contenidos y procesos en las prácticas de laboratorio, aprender a escuchar y dialogar en las mesas de trabajo, con el fin de compartir sus conocimientos y realizar operaciones matemáticas para la solución de sus problemas.

A través de mis registros también pude percatarme que existe una parte de mí, que es una maestra capaz de analizar el contexto del aula, dirigir, guiar y moderar el conocimiento de mis alumnos, me descubrí capaz de orientar mis acciones en diversas situaciones para reorganizar el conocimiento de mis alumnos, adaptándolo a su realidad. Descubrí que una participación más activa por parte mis alumnos trae como resultado aprendizajes más significativos y una mejor autoestima.

Logré comprender que se logra una verdadera transformación de la práctica docente cuando se logran modificar los siguientes procesos.

Enseñar... Al enseñar a aprender

Pasar de la exposición docente, a la reflexión centrada en el estudiante

Del supuesto de que todos aprenden igual, a la personalización.

De la entrega de información a las operaciones intelectuales

¹⁰ *Op. cit.*

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL TRABAJO EN EL LABORATORIO ESCOLAR : Experiencias a través de la intervención de la práctica educativa

Autor: Javier Uribe Rodriguez

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Actividades, laboratorio escolar, método de proyectos, método tradicional, ciencia, trabajo colaborativo, práctica educativa.

Síntesis: En esta trabajo se aborda el aspecto metodológico para la realización de actividades experimentales en el laboratorio, buscando ofrecer estrategias útiles que permitan desarrollar en el alumno conocimientos significativos y útiles que lo acerquen a la realidad del mundo en que vive a través de un proceso constructivista, implicando aprendizaje basado en problemas y estudio de casos. Se ofrecen alternativas para planear actividades y se contraponen con el método tradicional, sin olvidar mencionar las desventajas que implica su implementación en los cursos de ciencias y los obstáculos para su correcto desempeño. Se revisan los principales aspectos abordados durante la intervención de la práctica educativa en un curso de Biología, así como los cambios implicados en dicha transformación, las experiencias y los frutos en su implementación

LA CIENCIA EN LAS AULAS

Soy consciente que una ponencia sobre la recuperación de mi práctica docente no debería empezar hablando de la teoría, sin embargo comienza de esa manera para ubicar en contexto mi propuesta de intervención, que no se refiere al trabajo en salón de clases sino al trabajo de prácticas en laboratorio.

Es claro y estamos de acuerdo en que las actuales generaciones requieren de nuevas formas de enseñanza de las ciencias experimentales; Watermann (1998) afirma que en las últimas décadas se ha entendido que los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias deben transformarse para ser más efectivos, pues se ha mostrado que los estudiantes no son capaces de aplicar a los problemas del "mundo real" los conocimientos científicos que han adquirido.

Las circunstancias del mundo en constante cambio exigen a los que nos dedicamos a la formación de jóvenes en las escuelas secundarias y al nivel de bachillerato, una actualización continua y eficiente, que nos permita descubrir a nuestros estudiantes la fascinación por la ciencia, la misma fascinación que nos motivó a nosotros a divulgar el conocimiento científico en las aulas.

En opinión de Frota-Pessoa (1967) todas las ciencias experimentales tienen importancia, pues ayudan en la formación del ciudadano y en la preparación del intelecto para estudios superiores. Contribuyen, además, a desarrollar la capacidad de plantear y resolver problemas y comprender el mundo en que vivimos.

Uno de los aspectos en la enseñanza de las ciencias que, desde mi punto de vista, ha permanecido envuelto en las metodologías de la enseñanza tradicional, inclusive aquellas con que nosotros mismos fuimos educados, es el trabajo realizado en los laboratorios escolares.



EL MÉTODO TRADICIONAL

Aunque muy recientemente en nuestro país se ha insistido en el uso del método de proyectos para la educación secundaria y la de nivel bachillerato, esto no es suficiente, pues muchos maestros vivimos aferrados al sistema tradicional de “recetas de cocina” cuando se trata del trabajo en los laboratorios. Además, es común que se pida a los estudiantes el desarrollo de investigaciones y proyectos científicos, pero nadie se ha ocupado de explicarles en qué consiste esto. Muchas veces por la inexperiencia de los mismos maestros de ciencias para conducir y asesorar una investigación, limitándose frecuentemente a dictar conceptos y definir los pasos del método científico. De manera que si los maestros no sabemos realizar una investigación científica, ¿qué se puede esperar de los alumnos?

Urdapilleta-Meza (2003) al citar a Oscar Soria, menciona un listado de diez de los problemas que enfrenta el estudiante al intentar hacer investigación:

1. No sabe qué es un proyecto de investigación.
2. No sabe qué es investigación, de forma tal que no puede distinguir entre lo que es y lo que no es investigar.
3. No sabe escoger un tema apropiado para investigarlo.
4. No sabe conceptualizar, planear y ejecutar la revisión de la literatura relevante a un tema dado.
5. No sabe tampoco cómo interrogar la realidad (el problema), sea en forma de preguntas de investigación o de hipótesis.
6. No sabe cómo obtener adecuadamente la información que necesita de acuerdo con un problema que requiere solución.
7. No sabe cómo organizar un proyecto de investigación completo.
8. Desconoce cuál es el papel que desempeñan las estadísticas en la investigación.
9. No sabe leer críticamente informes de investigación.
10. No sabe cómo preparar informes de investigación por escrito.

Sin embargo, Urdapilleta-Meza va más allá: aduce que estos problemas son reflejo de la capacidad del maestro como investigador:

Heidcamp (1998) señala algunos de los puntos que caracterizan el trabajo realizado frecuentemente por algunos profesores en el laboratorio escolar:

1. Posee contenidos orientados a resultados específicos, por lo que se conocen como procedimientos de *libro de cocina*.

2. Se le pide al alumno que conteste un cuestionario, cuyas respuestas sólo el maestro determina si están correctas o no.
3. Se da una aplicación equivocada del método científico.

A su vez, Colosi (1998) coincide en decir que en el método tradicional la forma de trabajar consiste en escuchar una lectura o discurso previo al trabajo de laboratorio, se realizan ejercicios de repaso y se responden preguntas durante la práctica; por otra parte, el entusiasmo por el trabajo es bajo, y los alumnos no toman suficiente responsabilidad de su propio aprendizaje.

EL MÉTODO DE PROYECTOS

Una forma renovada de realizar el trabajo de laboratorio y que precisamente por la inexperiencia en su uso no ha dado los frutos esperados, es la realización de proyectos de investigación experimental. Según Saunders (2002) y Davis (2002), algunas de las habilidades que los alumnos desarrollan con el trabajo de laboratorio basado en proyectos son:

1. Es capaz de dar respuesta a preguntas en torno a problemas científicos, es decir, hace evidente el dominio en la aplicación del método científico.
2. Diseña y realiza experimentos.
3. Aprende a observar
4. Analiza datos.
5. Presenta datos de una manera clara.
6. Escribe documentos científicos, con terminología adecuada, basados en los datos reunidos.
7. Desarrolla el pensamiento crítico y creativo.
8. Aprende a usar equipos para la investigación.
9. Es capaz de trabajar y aprender en equipo.
10. Mejora su habilidad para redactar.
11. Se involucra con la manera en que se realiza la investigación científica en el "mundo real".
12. Desarrolla habilidad para presentar datos de manera oral.
13. Usa el equipo de cómputo.



Waterman (1998) ofrece el método de aprendizaje basado en investigación de casos como el más adecuado en la enseñanza de las ciencias. Menciona que los alumnos trabajan colaborativamente a partir del planteamiento de problemas que ellos mismos resuelven, los estudiantes desarrollan y usan habilidades científicas, realizan y presentan su propia investigación; tienen la oportunidad de dirigir su propio aprendizaje a partir de situaciones planteadas. Este método es una variación del método de aprendizaje basado en problemas (PBL), el cual

originalmente fue creado para la enseñanza de procesos biológicos e implementado por primera vez en la Escuela de Medicina de la Universidad de

Harvard.

Pero, por otro lado, Heidcamp (1998) hace ver algunas de las implicaciones de llevar a cabo de manera exitosa el trabajo de laboratorio a través de proyectos, lo que se podría concebir como desventajas o limitantes:

1. Se requiere de vez en cuando que los alumnos desarrollen sofisticadas habilidades técnicas para el laboratorio.
2. Se necesita que los maestros dediquen más tiempo al trabajo y posean mayor experiencia y dominio de la investigación científica.
3. A veces los proyectos de los alumnos reflejan intereses del instructor.
4. Son necesarios mayores recursos materiales y tiempo para su desarrollo.
5. Pocas veces se aplican a niveles elementales o básicos.
6. Se requieren grupos reducidos.
7. Los alumnos tienden a enfocarse y aprender sólo lo que les permitirá dar solución al problema planteado.

A esto hay que agregar las limitantes de las autoridades educativas e institucionales, quienes con frecuencia exigen a los maestros seguir un programa en los tiempos preescritos, en ocasiones se obliga a los maestros a tener un manual de prácticas elaborado desde el inicio del curso y que se cumpla determinada cantidad de visitas al laboratorio.

Sobre la implementación de este método, diferentes autores comentan sus experiencias en su uso:

Por ejemplo, Davis (2002) sugiere un método en donde los alumnos desarrollan desde la habilidad para expresarse oralmente, hasta el uso de hojas de cálculo en una computadora.

La mayoría de los centros educativos de nivel bachillerato pretenden una formación integral, por lo que un método como el anteriormente mencionado contribuye no sólo al aprendizaje de la ciencia y la investigación, sino también para adquirir otras habilidades y destrezas.

Ghosh (1999) enfoca su método al aprendizaje basado en problemas (PBL), afirmando que los alumnos que trabajan bajo este método adquieren la habilidad en el uso de herramientas científicas para hacer preguntas, hacer hipótesis y someterlas a prueba, así como para trabajar de manera colaborativa.

Colosi (1998) sustenta las actividades de laboratorio en el trabajo colaborativo, en donde los alumnos adquieren diferentes roles para el buen desarrollo de sus investigaciones y de esta manera todos los alumnos asumen la responsabilidad de integrarse al trabajo, pues el incumplimiento de la tarea que se le ha asignado puede redundar en el fracaso de todo el equipo.

Davis (2002), sugiere el siguiente orden en el trabajo:

1. Introducción al laboratorio
2. Diseño del plan de trabajo
3. Planeación de experimentos
4. Realización de experimentos
5. Exposición oral de los resultados obtenidos

Heidcamp (1998) menciona que en sus cursos él hace a un lado las lecturas, prácticas “enlatadas”, exámenes escritos y hasta el libro de texto es ignorado, pues los conocimientos se desarrollan a través de la investigación realizada por los alumnos a partir de sus proyectos.

MEJORANDO MI PRÁCTICA EDUCATIVA

El trabajo antes de la intervención

Como maestro de laboratorio en la asignatura de Biología del Bachillerato del Instituto Cultural Tampico (ICT), uno de los aspectos que me interesaba intervenir en mi práctica educativa era en especial el trabajo colaborativo realizado por los estudiantes, ya que las actividades experimentales se realizan en equipos de trabajo, que no necesariamente daban cuenta de un trabajo colaborativo, siendo esto determinante en sus procesos de aprendizaje.

Primero, describiré la manera en que realizaba el trabajo antes de iniciar la intervención de mi práctica educativa:

a) La organización de los equipos de trabajo: Los estudiantes estructuraban los equipos de trabajo, eligiendo ellos mismos a sus compañeros, se integraban en equipos de 4 ó 5 personas.

b) La asignación de responsabilidades: No se asignaba ningún papel en especial, se esperaba de todos los miembros del equipo una participación equitativa, pero sin embargo, no había participación de todos los estudiantes por igual, en muchos casos se dejaba la labor a uno o dos integrantes del equipo, quienes realizaban todo el trabajo. Aunque era usual que entre ellos se repartieran el trabajo de una manera equitativa o bien asignaban a cada miembro del equipo un día de trabajo y los demás descansaban el día que no les tocaba colaborar.

c) Las actividades experimentales: Estaban estructuradas bajo el modelo tradicional del tipo de “receta de cocina”, en donde se le decía al alumno qué agregar, mezclar, medir, observar, calentar, etc. y él se remitía a recabar lo resultante a través de dibujos y tablas de datos, contestaba cuestionarios y proponía una conclusión. A través de estas actividades no se daba solución a un problema a través de la comprobación experimental y por lo tanto no había un proceso de adquisición de conocimiento nuevo, sino que realmente era una corroboración práctica de fenómenos que los alumnos conocían en clase, modelado de procesos biológicos, aplicación de conceptos, etcétera. Previo al inicio de cada actividad, se dirigía a los estudiantes un discurso con el cual se pretendía retomar lo visto en clase, dando un especial enfoque al tema tratado en la actividad, por ejemplo: si el tema era Genética la actividad podría versar sobre árboles genealógicos o sobre herencia de los grupos sanguíneos, por citar dos ejemplos.

Se contaba con un manual de actividades, el cual los alumnos podían adquirir por equipo y no necesariamente individual, pues si lo usaban como guía para seguir una “receta” en el laboratorio, bastaba uno solo.

d) Los informes de investigación: En la siguiente sesión a la conclusión de cada actividad, los equipos de trabajo entregaban un informe escrito de los resultados obtenidos, incluyendo una investigación documental que estructuraba el marco teórico, se transcribía el objetivo y el método previamente establecidos en el manual de actividades. El alumno se remitía a poner sus resultados, observaciones, conclusión y citar las referencias consultadas.

e) La evaluación: Consistía en considerar la participación en equipo, cosa que resultaba difícil al no haber equipos bien consolidados en los que no todos sus integrantes se sintieran comprometidos a trabajar por igual. Dentro de la participación se observaba la organización, la calidad en resultados, medidas de seguridad, limpieza, inicio y conclusión puntual del trabajo, entre otros aspectos. A esto se sumaba la entrega del informe escrito de resultados y el llevar puesta la bata de laboratorio.

INTERVINIENDO MI PRÁCTICA

En el proceso de intervención se tuvo cuidado en ajustarse a los lineamientos sobre trabajo de laboratorios, señalados en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al cual se encuentra incorporado el Bachillerato del ICT. Estos lineamientos sugieren pasar de un método tradicional a un método de proyectos, en el cual se deberían plantear problemas que los alumnos solucionarían aplicando el método experimental y los conocimientos adquiridos en clase.



Los principales cambios realizados a mi práctica educativa han consistido en lo siguiente:

a) La organización de los equipos de trabajo: Se conservó la libertad para que los estudiantes eligieran a sus compañeros para trabajar en el laboratorio, pero limitando la cantidad de integrantes a cuatro alumnos por equipo. Además de asignar a cada equipo un número que lo distinguiría, se asignó a cada integrante una letra, la finalidad de esto se explica más adelante.

b) La asignación de responsabilidades: Para que los alumnos desarrollaran un rol específico dentro de su equipo de trabajo, se procedió a organizar los equipos de acuerdo como lo sugiere Colosi (1998) en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: Además de que cada equipo tiene un número que lo identifica, a cada uno de los cuatro integrantes de todos los equipos se asigna una letra (A, B, C, D) con la cual es identificado, pues bajo esta forma de trabajo a cada alumno dentro de los equipos, se le asigna una función específica cuyo cumplimiento garantizará el éxito del equipo. Primero, se pide a los alumnos de los diferentes equipos cuya letra sea la misma, se reúnan para realizar una de las siguientes funciones:

- Elaboración de objetivos
- Elaboración de hipótesis
- Elaboración de método
- Elaboración de marco teórico

En esta fase, la función del maestro es asesorar a los grupos de letras en la elaboración de la estructura de la investigación. El siguiente segmento ilustra la manera en que el maestro contribuye y asesora a los alumnos, mediante preguntas que los impulsen a revisar sus planteamientos:

- Mo: /Se acerca al equipo de letras que realiza la hipótesis y pregunta/ ¿Ya está lista la hipótesis?
- Ao: Ya, ya está. ¿La leo?
- Mo: Si
- Ao: Al introducir un organismo extraño en un ecosistema, se deben considerar los diferentes aspectos que afectan directamente a los organismos que viven en ese ecosistema.
- Mo: ¿A qué se refieren cuando dicen "diferentes aspectos"?, deben especificar cuáles son. Su hipótesis debe ser clara.
- Ao: /Los alumnos solamente se ven entre si, con expresión de duda./
- Mo: A ver, piensen, qué se les ocurre, ¿Qué

- tomarían en consideración?
- Ao: El alimento.
- Mo: Por ejemplo, deben asegurarse que su control biológico no compita por el alimento con otros organismos.
- Ao: /Los alumnos rápidamente toman nota de lo dicho por el maestro./
- Mo: ¿Qué más?, ¿Qué más?
- Ao: ¿La cantidad de organismos?
- Mo: Si, es importante que haya proporción entre la cantidad de organismos del control biológico y los que se pretende controlar, aquí es importante considerar también los ciclos reproductivos: de manera que cuando prolifere el organismo que se pretende controlar, también se reproduzca el controlador.

Una vez que han trabajado en grupos de letras, regresan a sus equipos cada uno de los cuatro integrantes con en trabajo que realizó para explicarlo a sus demás compañeros de equipo. Así ningún alumno podrá estar ajeno a lo que se realiza y se ven obligados a integrarse al trabajo.

Las funciones se van rotando entre las diferentes letras, de manera que, al final del curso, todos los alumnos hayan trabajado en las cuatro funciones.

c) Las actividades experimentales: Este tipo de actividades se centran en la solución del problema planteado para cada una de ellas, el problema siempre corresponde a los temas que en ese momento los alumnos estén estudiando en clase.

Además, se sugiere una serie de tópicos clave para que el alumno, de manera individual y previa al día en que trabajará en tal problema, investigue y resuelva sus dudas en torno a lo que se plantee, que estructure un marco conceptual en torno al problema de trabajo y sea capaz de abordarlo y colaborar con sus opiniones al momento de reunirse con los grupos de letras.

Se hicieron a un lado los discursos previos a la actividad, esto permitió dar más tiempo a los alumnos en el desarrollo de su trabajo. En un principio al pretender abordar los aspectos teóricos, los alumnos mostraron dominio del tema a través de intervenciones de participación voluntaria en contribución al tema tratado. En el siguiente segmento de mis registros durante la intervención de mi práctica educativa, se pone en evidencia lo antes dicho:

- Mo: En la actividad de hoy, se va a trabajar en el problema planteado, el cual es: "¿Cómo le demostraría a una persona ordinaria del siglo XVII que la generación espontánea no existe? Tal vez en clase ya vieron algo sobre esto o al menos recuerdan algo cuando lo vieron en secundaria. La generación espontánea trataba de explicar el origen de algunos organismos a partir de materiales inertes como lodo, ramas secas, piedras...
- Ao1: También de la basura y de la carne
- Mo: Si, también. Aunque no se aplicaba esto para todos los seres vivos, pues era evidente en los organismos domésticos y en los mismos humanos que no se originaban por generación espontánea, más bien se aplicaba a organismos silvestres.
- Ao2: Como los gusanos, ¿No? Que decían que se formaban de la carne, pero no era cierto, era por las moscas.

- Ao1: ¡Ah sí! y luego ponían frascos tapados y sin tapar.
Mo: Eso es.
Ao1: Ya ves que si sabemos ¡eh!
Mo: Muy bien, lo de los frascos eran los experimentos que se realizaron para comprobar la no existencia de la generación espontánea.
Ao3: Y también lo de los ratones que se hacían con ropa sucia y trigo o algo así ¿No?

A manera de ejemplo, algunos de los problemas que son planteados a los alumnos son los siguientes para que los aborden desde la teoría pertinente, planteen objetivos de investigación, hipótesis, método de trabajo y diseños experimentales :

Un perro Grand Danés y uno Chihuahueño son tan diferentes pero pertenecen a la misma especie (Canis vulgaris), tan solo son razas diferentes. Pero un lobo, un perro y un coyote a pesar de sus semejanzas son especies diferentes. ¿Porqué las llamadas razas humanas son consideradas variedades de la especie sapiens y no como subespecies?

En nuestra región se implementan medidas ecológicas para combatir al mosquito transmisor del dengue. Estas medidas consisten en introducir gusanos nemátodo de determinada especie a los medios acuáticos, ya que se alimenta de las larvas del mosquito en desarrollo. ¿Qué factores se deben tomar en consideración para introducir controles biológicos?, ¿Qué haría usted para no afectar el equilibrio ecológico al introducir un organismo extraño como el de este caso?

Si una persona en un accidente de trabajo, sufriera desprendimiento de un pequeño pedazo de piel, ¿dónde colocaría este tejido mientras llega a un hospital para que le sea cosido por cirugía: en agua purificada, en agua destilada, en alcohol o en suero? Haga las consideraciones pertinentes acerca de la ósmosis.

Todos han escuchado alguna vez que las plantas de interior pueden representar un riesgo al competir con nosotros por el oxígeno en una habitación ¿En qué momento podría ser significativo este hecho, en el día o en la noche? Fundamente con base en las reacciones de la fotosíntesis.

En una sesión se estructuran los objetivos, hipótesis y metodología, bajo el ya mencionado método de proyectos. En una segunda sesión se realiza en equipos la comprobación experimental y conclusiones. La posesión de un manual de actividades debe ser individual pues, como ya se indicó anteriormente, cada alumno debe revisar el problema planteado y formular un marco conceptual previo al día en que se inicie la actividad.

d) Los informes de investigación: Son presentados en equipo en la sesión inmediata posterior al día en que se realizó el experimento. Se presenta bajo la estructura de una investigación formal: portada, introducción, objetivos, hipótesis, método, resultados, conclusión, referencias.

Cabe mencionarse que se ha observado que bajo este sistema ha habido mejores resultados en cuanto al cumplimiento del contenido de los informes, esto se atribuye principalmente a que, al tener cada alumno un manual en el cual se indica, además de las actividades a realizar, el contenido que deben poseer los informes; se aseguran fácilmente que el trabajo que entregarán cumple con el contenido solicitado.

e) La evaluación: Se realiza con base en la presentación por escrito de la investigación individual previa que hace el alumno, la estructura de la investigación realizada en grupos de las cuatro letras, la realización de los experimentos en equipo y la presentación del informe escrito.



f) Trabajo final semestral: De acuerdo con los lineamientos para trabajo de laboratorio indicados en el plan de estudios del CCH, los alumnos deben desarrollar a lo largo del semestre una investigación cuyo tema o problema a resolver debe ser planteado por los mismos alumnos. Al igual que en las actividades, ellos desarrollan sus objetivos e hipótesis de investigación, el método a seguir, diseño experimental, análisis de resultados, conclusión y referencias. Este trabajo es elaborado en equipos y presentado de manera oral y por escrito al final del semestre.

Como evidencia del trabajo realizado por los alumnos, a continuación se muestran algunos ejemplos de los temas de investigación desarrollados por ellos mismos:

Título del proyecto:

Impronta de una cría de gallina

Objetivos:

Lograr exitosamente la impronta de un animal doméstico.

Comprender la sensibilidad y recepción de estímulos que un animal recién nacido posee.

Distinguir cuáles son las causas próximas y las causas últimas del comportamiento animal.

Descripción:

En esta investigación, los alumnos ofrecieron a un pollo recién nacido como compañía o figura materna un juguete manejado a control remoto por ellos mismos. En este interesante trabajo, los alumnos sin dejarse ver por el animal observaban como éste se movía a donde se dirigiera el juguete y siempre lo acompañaba.

Título del proyecto:

El complejo ecosistema que forman los organismos habitantes en los suelos del bosque del ICT

Objetivos:

Conocer nuestros suelos, así como los organismos que en ellos habitan.

Conocer e identificar las características de los organismos estudiados.

Ver los factores externos a los que están expuestos.

Conocer las actividades de sobrevivencia de los organismos.
Reflexionar que no estamos haciendo para cuidar nuestras especies.
Valorizar lo que aún tenemos en nuestro ecosistema.

Descripción:

En esta investigación, los alumnos hicieron un recorrido por el terreno del bosque del Colegio para observar los organismos que en él habitan, de manera especial los de tipo terrestre, evidenciando su presencia a través de la colecta y mediante fotografías, llegando a quedar ellos mismos impresionados de la diversidad de organismos que pudieron observar, como es el caso de iguanas, un búho, hormigas y su organización de trabajo, etcétera.

Título del proyecto:

Efectos del Listerine sobre la flora bacteriana oral

Objetivos:

Investigar el promedio de bacterias que el enjuague bucal "Listerine" elimina en las personas.

Descripción de la investigación:

En este proyecto los alumnos realizaron análisis del contenido de bacterias en la saliva de diferentes personas, muestreando de manera intencionada a aquellas que usaran algún aparato de ortodoncia, realizaron un enjuague bucal con el producto indicado y después se realizó un nuevo muestreo de saliva para una nueva observación.

Debo agregar que durante la implementación de esta transformación de mi práctica educativa, entre las principales dificultades que pude encontrar fueron los grupos muy numerosos, dificultando el asesoramiento a los alumnos, la evaluación a través de la observación del trabajo realizado dentro del laboratorio y la organización en equipos reducidos que facilite la asignación de responsabilidades. Así mismo, detecté la necesidad de contar con un bioterio (espacio con control de temperatura y humedad para acuarios, terrarios, plantas, etcétera) para que los alumnos puedan dejar sus experimentos en proceso y no afecte a otros estudiantes y profesores el uso ordinario del espacio del laboratorio; por ello presenté la propuesta respectiva al Jefe de Laboratorio.

Por otra parte, me di cuenta que los alumnos no contaban con el conocimiento y la experiencia necesarios para aplicar el método científico en la solución de problemas y desarrollo de investigaciones, teniendo efecto esto en la organización del trabajo y aprovechamiento del tiempo. Es importante decir que no dediqué espacio para recuperar los aprendizajes previos de los estudiantes sobre este punto, de ahí que al descubrir su escaso conocimiento y experiencia sobre el tema tuve la necesidad de dedicar una sesión para retomarlo y profundizar en él. El aprendizaje previo de los alumnos se convierte en un aspecto a cuidar en posteriores intervenciones de mi práctica.

Además, estando los alumnos acostumbrados al método tradicional, al encontrarse una forma diferente de trabajar juzgaron de equivocado el método de proyectos, afirmando en múltiples ocasiones que lo mejor era trabajar con el sistema anterior (el tradicional) en donde se les decía qué debían hacer y no tenían que investigarlo todo.

CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN

Es congruente con nuestro tiempo el buscar más y mejores maneras de enseñar las ciencias a nuestros alumnos, sobre todo en los niveles básicos de educación.

Vivimos rodeados por la ciencia y sus productos tecnológicos, nos servimos de ella pues hace más fácil nuestras vidas; por lo tanto no podemos permanecer al margen de su desarrollo en nuestras sociedades cada vez más tecnificadas ni ignorantes de la manera en que los científicos han empezado a tomar participación en este nuevo siglo. Por lo que es prioritario que se informe y se forme de acuerdo a los procedimientos y métodos científicos, pero debe quedar claro para los alumnos que el aprendizaje de las ciencias no está dirigido solamente a aquellos que pretenden desarrollarse profesionalmente en alguna disciplina científica, sino lo que se busca es proveerles de una educación integral que los acerque al mundo real en que viven y que sean capaces de confrontar problemas con una actitud científica: siendo analíticos, críticos, creativos, etc.

Cuando el alumno encuentra algo significativo en el trabajo que realiza en el laboratorio y es capaz de relacionarlo con fenómenos cotidianos, se propicia suficiente motivación en él y predisposición positiva para la ciencia, el trabajo de laboratorio escolar y la asignatura.

Se requiere que los maestros estemos mejor preparados para conducir y asesorar el trabajo realizado por los alumnos; pero sobre todo, conscientes de una urgente y necesaria transformación de las estrategias didácticas, la metodología y los recursos educativos en la enseñanza de las ciencias experimentales. Necesitamos ser conscientes que el trabajo en laboratorio no está desvinculado del uso de otros recursos e instalaciones, por ejemplo: biblioteca y laboratorio de cómputo, y acostumbrarnos a que nuestros estudiantes entren y salgan del laboratorio según las necesidades que se les vayan presentando a lo largo del trabajo de práctica, ya sea para nuevas búsquedas de información documental o nuevas observaciones en el entorno (nueva observación en el bosque del Colegio, una carrera para evaluación de metabolismo, etcétera).

Es necesario poner en manos de los mismos estudiantes parte de su proceso cognitivo que les lleve a una construcción real del conocimiento, que aprendan a aprender.

Concluyo con una frase del filósofo Chino Confucio:

*“Lo explicaron y se me olvidó,
lo vi y lo entendí
lo hice y lo aprendí”.*



BIBLIOGRAFÍA

COLOSI J. C., Zales C. R., *Jigsaw cooperative learning improves Biology lab courses*, BioScience Vol. 48 núm 2 febrero 1998, pp. 118-124

DAVIS T. A., *Student Designed Labs in Physiology-What Really Happens?*, Bioscene Vol. 28(4) diciembre 2002, pp. 3-8

FROTA -PESSOA O., *Principios básicos para la enseñanza de la Biología*, primera edición, Departamento de asuntos científicos Unión Panamericana, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 1967, Estados Unidos Americanos, pp. 3, 18, 23

GHOSH R., *The Challenges of Teaching Large Numbers of Students in General Education Laboratory Classes Involving Many Graduate Student Assistants*, Bioscene, Vol. 25(1) abril 1999, pp. 7-11

HEIDCAMP W. H., *Teaching Cell Biology: Changing the Paradigm*, Bioscene, Vol. 24(1) abril 1998, pp. 17-19

De la exposición, al empleo de preguntas de interacción.

Del atender pasivo a la producción activa en el salón de clases.

Del uso casi exclusivo de la razón, al uso de los sentidos, a la imaginación, el inquirir, reflexionar, valorar, decidir y actuar.

Cuando finalicé el Diplomado me di cuenta que todos los procesos vividos a lo largo del mismo implicaban los momentos de la Pedagogía Ignaciana, es por eso que para mi fue muy significativo hacer esta incipiente analogía, a través de la cual conocí, sentí y logré una introspección que me llevó a darme cuenta que la Pedagogía Ignaciana no se limitaba a un estilo pedagógico, es una invitación para hacerla un proyecto de vida, pues quien va profundizando en la propia experiencia va vivenciando un gozo interno que lo impulsa a pasar de la comprensión a la acción y al compromiso en total libertad, quien vive la Pedagogía Ignaciana consecuentemente transformara su práctica, desde adentro, desde lo humano, porque el cambio se gesta en el corazón en la mente y en la voluntad del maestro y esto no sólo se reflejará en el aula, se vivenciará en el día a día.

La invitación que nos extienden tanto la Pedagogía Ignaciana como el Diplomado en Desarrollo en Habilidades Académicas es hacer operativa la reflexión-acción en nuestro vivir como docentes y como personas, lo que conllevara a una búsqueda y transformación en busca del magis.

Finalizo con una frase que encierra mis vivencias a lo largo del Diplomado. "Nada cambia en la educación, sino se transforma la mente y el corazón de los maestros" (Armando Rugarcía Torres)¹¹

Fuentes consultadas

LOYOLA, Ignacio, S.I., Ejercicios Espirituales. Texto modernizado por Iglesias, Manuel, S.I., Edit. Obra Nacional de la Buena Prensa, A. C. México, D. F. 1996

Características de la Educación de la Compañía de Jesús. Edit. Obra Nacional de la Buena Prensa, A. C. México, D. F. 1990

Pedagogía Ignaciana Un planteamiento práctico. prol. DUMINUCO, Vincent. S.J. (Secretario de Educación de la Compañía de Jesús). 1995, p.29

GIMENO Sacristán, José. Poderes inestables en la educación. Ediciones Morata. Madrid, España. 1998.p.120

CARR, Wilfred (s/rf). en KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. Ediciones Morata. Madrid, España. 1992.

LONERGAN, Bernard La estructura del conocimiento en Continuum (Vol. 2, 1964) trad. provisional MARTÍNEZ, Isabel A. y Andrés A.

Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana (Documento de Trabajo) Elaborado por los Delegados de Educación de América Latina, a partir de su XIV Reunión Regional, celebrada en mayo de 1991 en Checa, Ecuador, y aprobado en Cali, Colombia, el 4 de junio de 1994. p. 11

COLL, César et al. "Actividad Conjunta y Habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en: FERNÁNDEZ Berrocal, Pablo y Ma. Angeles, Melero Zabal (comps.) en La intervención social en contextos educativos. Siglo XXI Editores, Madrid, España. 1995.

GARCÍA Herrera, Adriana Piedad "La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente" en GUTIÉRREZ Ibarra, Carlota Susana (comp.) En torno a la intervención de la práctica educativa. Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco, Guadalajara, México. 1997 pp. 33-76

LONERGAN, Bernard Dimensions of meaning en Collection... p. 252-267. Bernard Lonergan, S.J. Ed... der and Heder, 1967. Conferencia en la Universidad Margue... Milwaukee, U.S.A., EL 12 de mayo de 196... trad. MORFÍN López, Luis, ITESO.

¹¹ RUGARCÍA Torres, Armando /sin referencias

PÉREZ-RIVERA G., Medina-Nicolau F., *Didáctica de las Ciencias experimentales*, primera edición, Programa Nacional de Universidades e Institutos de enseñanza superior-Centro de didáctica UNAM, 1973, México, pp. 93-111

PORTA A. R., *Making a Cell Physiology Teaching Laboratory More Like a Research Laboratory*, *The American Biology Teacher*, Vol. 62, núm. 5, mayo 2000, pp. 341-344

SAUNDERS D. K., Sievert L. M., *Providing Students the Opportunity to Think Critically and Creatively Through Student Designed Laboratory Exercises*, *Bioscene*, Vol. 28(3) agosto 2002, pp. 9-15

URDAPILLE TA-MEZA A. M., *La vinculación docencia-investigación (II)*, *Acequias*, Universidad Iberoamericana Torreón, Año 7, Otoño 2003, Núm. 25, pp. 18-20

WATERMAN Margaret A., *Investigative Case Study Approach for Biology Learning*, *Bioscene*, Vol. 24(1), Abril 1998, pp. 3-10

LA LECTURA. UNA NUEVA EXPERIENCIA A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN DE MI PRÁCTICA EDUCATIVA.

Autor: Ma. Ofelia Rodríguez Maldonado

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras clave: Aprendizaje, lectura, conciencia social, reflexión, transformación, interés.

Síntesis: Acompañar a mis alumnos para despertar en ellos la práctica y gusto por la lectura a partir de textos que proponen una reflexión y a su vez son propuesta de reconstrucción del entorno en que vivimos. Aprender a aprender junto y con ellos a continuar este camino educativo a lo largo de toda la vida.

Introducción

El propósito de esta ponencia es detenernos en un momento de mi experiencia educativa como maestra de Español de segundo de Secundaria, como docente en la enseñanza de la lectura, lingüística, ortografía y redacción, en el Instituto Cultural Tampico. Un momento marcado por la transformación de una práctica educativa con veintitrés años de antigüedad y caracterizada por el cumplimiento de los Programas de la Secretaría de Educación Pública y al mismo tiempo, por un proceso de sensibilización provocado por la visión ignaciana de la educación.

Al inicio del presente ciclo escolar se nos invitó a un grupo de maestros a cursar el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, el cual se basa en la recuperación de la propia práctica. El Diplomado despertó en mí un nuevo interés por retomar mi práctica docente. Durante éste fuimos guiados por maestros especialistas en educación quienes nos acompañaron para descubrir una nueva visión de nuestra experiencia en este campo y el modo de adecuarla de acuerdo con los cambios actuales que conforman el contexto de nuestros jóvenes. No fue fácil estudiar y analizar mis registros de investigación durante horas después de una jornada de trabajo, sin embargo fue mayor el deseo de aprender nuevas alternativas para mejorar mi práctica docente, que el cansancio.

Una de las propuestas medulares que nos hicieron durante el Diplomado fue gabar algunas de las clases, para posteriormente elaborar registros de manera objetiva y a partir de los hallazgos en estos intervenir nuestra práctica docente, el aspecto del que me ocupé después de estudiar, analizar y reflexionar los registros fue el eje de lectura. Es importante compartir que no fue agradable descubrir mis limitaciones y carencias en los registros, sin embargo fue necesario enfrentarlos, en especial me di cuenta que las estrategias de lectura que proponía a mis alumnos eran monótonas y aburridas, por consiguiente se distraían y se generaba un murmullo, resultaba desagradable llamarles la atención con el fin de que leyeran y no se distrajeran, así que me propuse buscar estrategias de aprendizaje para despertar en mis alumnos el gusto por la lectura a partir de textos que proponen una reflexión y a su vez son propuesta de reconstrucción del entorno en que vivimos. A continuación presento un fragmento del primer registro, en el cual se observa que la lectura no era atractiva para los estudiantes, así como la siguiente muestra, hay más relacionadas con el factor anterior.

Ma: Por favor, no se distraigan.

Aa: /platicando en voz baja con la compañera de atrás/

Ma: Retomen la lectura

Aa: Sí, perdón.

Desarrollo

En mi historia personal siempre recuerdo a quienes admiré en mi infancia y adolescencia, entre ellos están los rostros imborrables de algunos maestros comprensivos, quienes tal vez, el día de hoy ya no se encuentran con nosotros o están lejos de aquí, pero también recuerdo cómo fui descubriendo otras influencias, las otras caras de mis profesores, que mostraban a un docente que alberga los conocimientos y los explica de manera clara para después evaluar de manera estricta si los alumnos

fueron capaces de adquirirlos. Estos últimos académicos y sus modelos educativos tuvieron una gran influencia en mi manera de impartir clase, la cual se manifiesta en mi forma de transmitir los conocimientos que como docente hoy poseo, así como la creencia de que entre más se habla y explica, más aprenden mis alumnos. La distracción, aburrimiento y cansancio de mis alumnos me decían que algo acontecía dentro del salón de clase, la rutina de 23 años de docente en el Instituto Cultural Tampico, me envolvió en el cansancio y en la repetición de estrategias que aplicaba en años escolares anteriores, cuando iniciaba otro ciclo escolar y después de reflexionar lo que me comunicaba la actitud de mis estudiantes me hacía el propósito de hacer más dinámicas las clases y de emplear nuevas estrategias, algunas veces lo conseguía, pero en la mayoría de las clases la protagonista era yo, me era difícil mantener mis propósitos de cambio en la labor educativa.

Como ya mencioné, durante el curso escolar pasado se nos invitó a estudiar un Diplomado basado en la intervención de la propia práctica educativa; mediante algunas dinámicas de sensibilización descubrí mi historia como profesora; lo anterior se patentó en los registros de observación y sus soportes en video de mis clases, para los anteriores seleccioné al grupo más inquieto, pues representaba un reto educativo el establecer dinámicas de clase atractivas para este tipo de alumnos. En total fueron seis grabaciones con sus respectivos registros mediante los cuales aprendí a tomar distancia y a registrar notas de mi práctica educativa, con base en estos pude hacer un análisis profundo que me permitió entender, analizar y posteriormente intervenir mi práctica.

El docente se observa, está al pendiente de lo que hace, por ese motivo “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria “. (Woods, 1987: 56) ¹Se presta atención mediante la observación, para después reconstruir los hechos en un registro. No se trataba de interpretar que sucedió en el aula, sino de tener puestos los cinco sentidos en mi práctica de manera objetiva.

Lo que encontré en los registros no fue muy gratificante, pues al principio del análisis, mientras veía el video de soporte, me negaba a aceptar mis errores, pues había preparado la clase, por lo que suponía que mis estrategias eran las adecuadas. A continuación, presento la relatoría del proceso que se vivió en esa clase: primero les pedí a mis alumnos que abrieran su libro de texto en la página 39, para hacer la lectura que correspondía a un mito titulado “La primera vez que se cultivó el maíz”; lo leyeron en silencio y no pasó mucho tiempo cuando comenzaron a oírse murmullos, de inmediato les llame la atención a esos estudiantes con el fin de que guardaran silencio y continuaran la lectura; al término de la misma, les pedí que elaboraran una síntesis en su cuaderno de apuntes, algunos realizaban la actividad, pero había otros a los que tuve que insistirles en primer lugar que terminaran de leer el mito; era patente mi debilidad en las estrategias de lectura, por lo que surgió en mí una inquietud y cuestionamiento ¿qué hacer para que mis alumnos lean por sí solos y se interesen en los contenidos de los textos? Reconozco que en los registros también descubrí que si había algunos aciertos, uno es que cumplo con lo programado por la institución educativa, pero también me percaté que no se trata de un cumplimiento rigorista, sino de acompañar a los alumnos, de involucrarlos juntos, para que ellos construyan su conocimiento. Sin embargo, conforme sucedía el tiempo y aunado a lo que el Diplomado me fue proporcionando, me formulaba nuevas expectativas de enseñanza-aprendizaje. José Segovia expresa en *La Investigación Educativa y Formación del Profesorado* que el aprendizaje “...es algo más, es un enfoque, tanto del conocimiento como de la vida, que destaca la iniciativa humana. Comprende la adquisición y práctica de nuevos valores, metodologías, destrezas, actitudes necesarios para vivir en un mundo en constante cambio “. ²

Con base en los análisis y mis deseos de aportar más dinamismo a la clase, me propuse cambiar las estrategias de lectura, las cuales como anteriormente expliqué consistían en leer durante la hora clase una leyenda, mito o un cuento corto, para después en su cuaderno de apuntes escribir una síntesis, antes de mis estudios del Diplomado creía que con eso el objetivo de la lectura, como interacción entre el lector y el texto, se había cumplido. Pero como ya expuse, esta estrategia resultaba cansada y aburrida, por lo que me interrogué ¿de qué manera puedo lograr lo que Yedó afirma? (1992) ³ “...la voz del escrito, abre una multiplicidad de posibilidades, que engarzan y adecuan a las variedades de la conciencia que analiza, crítica, entiende, y que están a un lado del

¹ WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Editorial Paidós/MEC. España. 1987

² SEGOVIA Pérez, José *Investigación educativa y formación del profesorado*. Editorial Escuela Española (sin referencias)

³ Sin referencias

texto, en la inteligencia de quien las lee...” Por lo que, todo acto de lectura y de lenguaje, constituye la posibilidad de que el mundo de la conciencia despierte en cada instante diferente y de enriquecedora manera. Así que me di a la tarea de encontrar textos que en sí mismos, propusieran una reflexión adecuada al alumno y que a su vez propiciaran en ellos el establecer propuestas de cambio para la situación que les rodea.

Con base en mi voluntad de cambio, modifiqué mi propósito de lectura que se limitaba a la sola interacción entre el lector y el texto, no fue fácil aplicar la propuesta de Yedó, pues, debía seleccionar escritos en donde el alumno se viera inmerso en el maravilloso mundo de la imaginación y la creatividad, a su vez, despertar en ellos la conciencia sobre el entorno que les rodea. Con ilusión, pensé que a través de las lecturas de conciencia social, se puede dar lugar a la posibilidad de que los alumnos puedan cambiar el curso de la historia, la cual está llena de injusticias y desesperanza, lo hice porque creo firmemente que los jóvenes tienen creatividad, energía, sueños y esperanza, y a través de este tipo de textos es posible cultivar una conciencia crítica hacia el mal personal y social. Puedo parafrasear esos anhelos, en un ideal expresado en el Marco Institucional y Manual de Convivencia del Instituto Cultural Tampico, “fomenta en los estudiantes convertirse en líderes en el servicio, ‘hombres y mujeres para otros’, que construyan mundos de vida y sociedades más justas y más humanas” 4

La siguiente pregunta que debía responder era: ¿de que manera intervenir la práctica educativa y paulatinamente cambiar mi visión académica para enfocarla desde una perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social? Con base en el cuestionamiento anterior, decidí que para el primer registro de mi proyecto de intervención, cambiaría las lecturas que acostumbraba por textos en los que los alumnos descubrieran nuevas posibilidades de inserción en el contexto social. Por lo que recurrí al P. Rector Marco Antonio Bran Flores, S.I. para solicitarle veinte revistas de la Compañía de Jesús, él amablemente me las proporcionó y de éstas seleccioné textos para trabajar en clase. Como ya hice referencia, el grupo que escogí para la investigación y puesta en marcha del proyecto de intervención fue el más inquieto, aunado a esto, se encontraba su horario de clase, ya que un factor que influía es que la clase anterior a la mía, era la de Matemáticas, por lo que la mayoría de las veces, me encontraba con que los muchachos se estaban cansados de realizar problemas y lo que menos deseaban era escribir, así que eran condiciones de reto para realizar las nuevas lecturas. Lo que me propuse, fue provocar en mis alumnos el interés y compromiso crítico ante los problemas colectivos y formar una conciencia social que abra la posibilidad de construir una sociedad más justa e igualitaria entre todos. El simple hecho de cambiar la estrategia de lectura me emocionaba, no podía esperar la hora de estar frente al grupo y realizar la actividad que tenía preparada conforme la siguiente estrategia, que se dio de la siguiente forma:

Primero los alumnos hojearon las revistas en binas y escogieron el artículo que más les impresionó. Posteriormente les propuse que realizaran una síntesis del mismo en su cuaderno de Español, algunos se resistían por lo cansados que estaban pues acababan de salir de la clase de Matemáticas, sin embargo, después de leer las temáticas sociales de los textos, noté un cambio, pues hicieron las síntesis y de manera voluntaria pasaron a leer su escrito, uno de los temas que los conmovió fue el de la discriminación hacia los enfermos de VIH-sida. A continuación presento una evidencia que pretende patentar el cambio de actitud que se dio al aplicar la estrategia de lectura con textos de temática y reconstrucción social

Ao: No es justo que en África se mueran de hambre y aparte les de SIDA.

Ao: Además están en guerra, a la no se vale.

Ma: Quién desea compartir su trabajo

Aas: Nosotras

Ma: Lee fuerte, claro y despacio

Aa: Que los enfermos de sida se les debe tratar con amor como dice en la Biblia, que Dios quiere que nosotros cuidemos a los huérfanos a las viudas y a los enfermos.

Ma: Muy bien, pasa a tu lugar

Al observar el video y registrarlo pude constatar que al grupo le afectó la lectura de una positiva, pues los sensibilizó y se interesaron en el tema, además surgieron diversos comentarios sobre la discriminación de los niños que tienen SIDA y que esas situaciones están ligadas a la pobreza, intolerancia, ignorancia, injusticia y a la omisión. Estuvimos de acuerdo con la responsabilidad que

⁴ Marco Institucional y Manual de Convivencia. Instituto Cultural Tampico. 2004.

nos corresponde. Además comprendí que el desorden y la indisciplina durante la lectura se propicia por el desinterés de los alumnos a temas que no lo conectan con la realidad que les rodea.

Para el segundo registro, opté por las lecturas de la revista dos de la Compañía de Jesús, consulté mi registro anterior y diseñé con gran entusiasmo mis nuevas estrategias de lectura, que ahora consistían en que ellos realizaran otras actividades diferentes a la de escribir una síntesis de lo leído.

Me propuse poner en práctica dinámicas de clase que interesaran a los alumnos de tal manera que por sí mismos desearan trabajar. La intervención ahora fue modificar otra parte de la estrategia, pues ahora no me limitaría a la síntesis de un texto de temática social, quería que representaran su interpretación de la lectura con creatividad, las opciones eran: un dibujo, una canción o una paráfrasis. En esta sesión nuevamente les llevé varios ejemplares de la revista *Jesuitas en México* cuyas temáticas versaban ahora sobre los jesuitas al encuentro con los jóvenes. Las repartí y les pregunté si recordaban la revista anterior, muchos dijeron que sí, que era difícil olvidar a los enfermos de SIDA, les dije que revisaran con detenimiento los textos y que después escogieran un artículo, para eso, les di la hora clase, con el fin de que en realidad estudiaran los temas e hicieran a conciencia una selección del artículo a trabajar, los jóvenes mostraban interés hacia los textos, luego al final les pedí que para la siguiente sesión, como ya lo había previsto, trajeran el material adecuado para realizar un dibujo, una canción o un texto sobre lo leído, agregué en mis instrucciones que el equipo que quisiera podría compartir su trabajo. A continuación presento evidencias de los resultados de esa sesión en la que continué con la modificación de la estrategia:

Aa: Ya terminamos, queremos pasar al frente.

Ma: ¿Cómo se llama su artículo y qué elaboraron para expresarlo?

Aa: El artículo se llama "Graffitiros salir del anonimato" lo escribió Jorge Gonzalez Candía, S.I. Hicimos un dibujo, dibujamos una barda y un graffitiro pintando como viven y al pintar se olvidan un rato de sus problemas. Pero el que pinten las paredes no significa que no sean hijos de Dios. Aquí arriba dibujamos unas manos, que simbolizan que Dios los protege.

Todos los equipos querían pasar a exponer su interpretación de la lectura del artículo, algo que me resultó novedoso, fue que un equipo hizo una canción en donde mencionan al P. Enrique Jean, S.I. quien es el asesor espiritual de Primaria, relacionaron su figura a partir del artículo "Con Dios a la cumbre" de Víctor Cuellar, profesor del Instituto de Ciencias.

Ma: quién quiere pasar

Aas: Nosotras. Se llama "Hay que escalar la montaña" /iniciaron su canción con una tonada que prepararon/ Coro: Hay que escalar en la montaña, como tú y yo, junto con el Padre Jean, lograremos subir, hay que ayudar a los demás, para vivir en igualdad, agrandar el corazón, para así ser mejor

Ma: Ahora resultaron cantantes

Ma: Me encantó como lo hicieron.

Además de la anterior canción, para expresar el contenido de la lectura hicieron dibujos, propuestas y poemas, así como comentarios de los trabajos presentados, incluso los intercambiaron. Constaté que al usar esta estrategia de lectura, el aprendizaje sobre los contenidos resultó alegre y se despertó el deseo de aprender por medio de lecturas, en este caso con el pro de la temática social y reconstrucción del entorno; tal como se menciona en las Características de la Educación de la Compañía de Jesús. "El crecimiento en libertad, depende de la participación activa, el maestro ayuda a cada estudiante a aprender con independencia, a asumir la responsabilidad de su propia educación" ⁵En este caso, fueron ellos quienes me ayudaron a estar abierta al cambio y a seguir aprendiendo e interpretando lo que les afecta e interesa como jóvenes, ya que se mostraban dinámicos y trabajadores en la elaboración de su material para representar lo leído.

En el siguiente registro quise acompañar la lectura con música y encontré una colección de Corridos Mexicanos con el acompañamiento de la voz de Ignacio López Tarso reconocido actor de

⁵ *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. Edit. Obra Nacional de la Buena Prensa, A. C. México, D. F. 1990

nuestro cine mexicano. Para esta sesión seleccioné el corrido "Despierten ya mexicanos" lo transcribí y fotocopie, con base en el haríamos la lectura. Deseaba que su conciencia social, ahora tuviera matices de las injusticias políticas que ha sufrido nuestro pueblo.

Ma: Muchachos por favor lean en silencio. Ahora solamente lean los hombres en voz alta

Aos: Despierten ya mexicanos. Despierten ya mexicanos, los que no han podido ver, y andan derramando sangre, por subir a otro al poder. Pobre nación mexicana, qué mala ha sido tu suerte, tus hijos todavía quieren, más en la desgracia verte. Mira a mi patria querida, nomás cómo va quedando, ya sus hombres más valientes, todos los van traicionando. ¿Dónde está el jefe Zapata? ¿Dónde está el bravo del norte, que era don Francisco Villa?. . . yo no he visto candidato, que no sea convenenciero, cuando suben al poder, no conocen compañero. . . Ya con está me despido, porque nosotros nos vamos, aquí termina el corrido, despierten ya mexicanos.

Ma: Ahora les voy a poner el C.D. La voz que van a escuchar es de un actor que se llama Ignacio López Tarso. /escuchamos la canción y al término/

Ma: ¿Alguien me puede explicar de que trata el corrido?

Aa: De que siempre los candidatos que quieren llegar a gobernar prometen muchas cosas y después no las cumplen

Ao: Que los mexicanos deben de despertarse para ya no matarse, como pasó con Villa y Zapata que los asesinaron

Ao: Maestra también ahora así le hacen, prometen que van hacer y luego no hacen nada.

Ma: Muchachos, creo que sus opiniones son muy acertadas. Tal vez en el futuro, alguien de ustedes ocupe un cargo público. Ustedes deciden sí quieren que lo que dice el corrido se repita.

Observé que las lecturas que se acompañan de música les llamaban más la atención, incluso me propusieron seguir escuchando otros corridos, pues para algunos de mis alumnos era la primera vez que los escuchaban; les agrado la actividad y trabajaron todos en la lectura. Con base en las estrategias me di cuenta que elegir textos con temáticas que les despertan interés, los motiva a seguir leyendo por si solos. Por medio de los cambios de estrategias basados en los análisis de los registros, me percaté que no es fácil establecer estrategias por medio de intuiciones, hay que reflexionar en la acción, elegir estrategias en este caso encaminadas para que los estudiantes despierten su gusto por la lectura. Compare el primer registro con los siguientes y el cambio es muy significativo, considero que todavía hay que mucho por hacer, el reto sigue y hace que mi trabajo como profesora no sea rutinario y monótono es una nueva manera de vivir mi magisterio.

Conclusión

Finalmente descubrí que el desafío es en el diario vivir, es ganarme la confianza de los jóvenes para acompañarlos en el camino de la verdad y ayudarles a trabajar por un mundo justo lleno de la compasión de Cristo, esto mediante mi materia y a través de las estrategias de lectura, de modo que no sean textos poco significativos para ellos, sino cargados de aspectos que los enriquezcan como personas y en lo social. El cambio que me propuse también implica dejar de lado el uso de la exposición para lograr que los alumnos participen críticamente, entendiendo que no todos aprenden igual, que son personas únicas e irrepetibles con diferentes intereses y necesidades. El desafío es crear las condiciones para que mi alumno a través de la lectura, participe en un aprendizaje a través de los sentidos y que este llegue a tocar sus sentimientos, para que de este modo capte el significado y el valor de lo que estudia y lo relacione con la realidad que le rodea e inicie la búsqueda de la verdad, de la objetividad de quien comprendió correctamente lo experimentado.

El adolescente es indefinible, es como sumergirnos en el inmenso mar y querer atrapar con la mano un pez. Está en constante movimiento, libre y dueño de la inmensidad del mar, no nos pertenece. Merece todo nuestro respeto y admiración, tan solo podemos acompañarlo unos momentos en su travesía, hacer que nuestra compañía le sea agradable y despertar en él el amor a la verdad, el deseo de aprender a aprender y de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

La intervención de mi práctica educativa en el eje de lectura a través de escritos relacionados con la realidad que les rodea, despertó en mí otra forma de trabajar, de interesarme y revitalizar mi vocación de maestra, de conocer a mi alumno y entenderlo, y a través del acompañamiento y enseñanzas de los maestros del Diplomado, logré cumplir mis propósitos de cambio en las

estrategias lecturales, pues mis alumnos se interesaron en los textos y fueron capaces de interpretarlos, de opinar sobre sus temáticas, se sentían en confianza y mi intervención era cada vez más breve, fui dejando mi exposición y ellos poco a poco integraron la lectura a sus prácticas de aprendizaje, en consecuencia disminuyeron las pláticas y creció el interés, además inició un incipiente compromiso sobre los temas, el resultado era de esperarse, sentía que tenía al grupo activo y trabajando, mi intervención era la de un guía, pero eso no es todo, hoy puedo dar cuenta de que las enseñanzas y procesos de sensibilización que vivimos a lo largo del Diplomado fueron el inicio de un proceso que no termina, el análisis y reflexión de nuestra práctica quedaron incorporados en nuestro ser y hacer como docentes y seres humanos en busca de ir por más, por el magis.

Fuentes consultadas

- WOODS, Peter. La escuela por dentro. Editorial Paidós/MEC. España. 1987
- SEGOVIA Pérez, José Investigación educativa y formación del profesorado. Editorial Escuela Española (sin referencias)
- Marco Institucional y Manual de Convivencia. Instituto Cultural Tampico. 2004.
- Características de la Educación de la Compañía de Jesús. Editorial Obra Nacional de la Buena Prensa, A. C. México, D. F. 1990
- PÉREZ Gómez, Ángel. La función y la formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. (sin referencias). 1992
- GIMENO Sacristán, José. Poderes inestables en la educación. Editorial Morata. Madrid, España. 1998
- GARCÍA Herrera, Adriana Piedad. La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente, en Gutiérrez Ibarra, Carlota Susana (comp.) En torno a la intervención de la práctica educativa. Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco. Guadalajara, México. 1997

LA INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA:

Mi proceso en el diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas.

Autor: Miguel Ángel Santiago Amaro

Unidad patrocinante: Instituto Cultural Tampico

Palabras claves: Educación, educador, innovación, aprendizaje significativo, recuperación de conocimientos previos

Síntesis: Esta ponencia presenta cómo ha sido mi proceso iniciando con mis conceptos de educación y educador antes del diplomado; y como se fue transformando durante el mismo, las crisis y la resistencia al cambio que no es otra cosa que el miedo a enfrentarme a algo nuevo, la inseguridad que provoca, paraliza pero también impulsa decidiendo dejarme llevar por el impulso para buscar la innovación de mi ser docente puntualizando en lo que ha tenido más impacto en mi persona al recuperar los conocimientos significativos de este diplomado.

INTRODUCCIÓN

En esta presentación quiero expresar lo que ha sido mi proceso durante mi participación como alumno en el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas. No es algo fácil por la sencilla razón de que me muestra tal cual soy, con mis habilidades y limitaciones, pero precisamente ese es uno de los objetivos del Diplomado: provocar la reflexión educativa en todos los ámbitos, no solamente en el alumno, sino también en el docente, incluyendo su persona; es así que como docente no puedo desligar mi personalidad de mi práctica educativa. Por eso inicio dando a conocer cuáles eran mis expectativas acerca del Diplomado, impulsadas por mis conceptos tradicionalistas de educación y educador, pero poco a poco se fueron transformando dichos conceptos para irme descubriendo como educador en búsqueda de la innovación. Describo mis primeras crisis y la tentación de aferrarme a una seguridad, por eso tuve una natural resistencia al cambio; sin embargo, aún con todo y miedo, prevaleció el deseo de superarme, para después irme reconociendo en la recuperación de mi práctica, en ocasiones con grandes retrocesos y en otras con esos chispazos que me daban ánimo para continuar. Al final del Diplomado me descubro un docente en constante búsqueda de innovación, con una gran responsabilidad pero confiado en que pertenezco a una comunidad educativa que privilegia la reflexión – acción mediante el trabajo colegiado, que no es otra cosa que el poner en común lo que somos, para elegir de entre lo bueno lo mejor.

MI CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y DE EDUCADOR ANTES DEL DIPLOMADO

Considero que si se le pregunta al común de las personas qué es educación, la mayoría diría que “es lo que se aprende en casa como las buenas costumbres, que sintetiza lo que son las normas de urbanidad y normas morales”; algunos otros dirán... “es todo lo que se enseña en la escuela”; y los más letrados, de ese común de personas, dirán que es una mera adquisición de conocimientos. Algo así pensaba yo, de alguna manera también ese era mi concepto; que para ser buen educador bastaba con saber transmitirle al alumno, de la mejor manera posible, los conocimientos que él necesitaba, alguien a quien los alumnos identificaran como el mejor transmisor de conocimientos y que además los tuviera entretenidos mediante dinámicas, juegos o discusiones en forma de debate. No deja de ser un concepto muy pobre y reduccionista, pero tampoco me puedo juzgar tan severamente si a lo largo de mi vida había sido formado en ese modelo tradicional; sin embargo, aún con ese concepto deficiente, quería superarme y busqué hacerlo con las herramientas que tenía al momento: entraba a páginas de internet donde pudiera actualizarme en dinámicas y juegos para aplicarlos en clase, compraba libros didácticos que aunque mejoraban mi participación activa dentro del aula, no cambiaban para nada el mismo concepto y, por tanto, en el fondo seguía considerando a mis alumnos pasivos, meros receptivos, o, como diría Aristóteles, “tabulas rasas” y yo sintiendo todo el peso de escribir sobre esas tabulas rasas. Atacaba la forma pero no el fondo, difícilmente se descubre eso si no se tiene el hábito de la reflexión, si se deja uno arrastrar por la cultura educacional imperante, como lo menciona Ángel Pérez Gómez i en su obra La cultura en la sociedad neoliberal:

La escuela como cualquier otra institución social desarrolla y reproduce su propia cultura específica, entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social, las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar, es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven.

Así vivía mi inercia educativa, me movía sin moverme aunque suene paradójico, me parecía más al mito de Sísifo empujando una roca, pensando que la voy a poder sacar de ahí para terminar regresándome y al otro día volver a empezar con lo mismo, sin darme cuenta de que nunca podría salir, nunca podría de esa manera innovar aunque yo mismo desconociera en que consistía la innovación.

CRISIS ORIGINADA POR MI ENCUENTRO CON EL DIPLOMADO

Contando con cuatro años de pertenecer al Instituto Cultural Tampico y con siete de docente, se me presenta la oportunidad de cursar el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas; pensé que por fin iba a tener más herramientas para mejorar mi práctica educativa, entendiéndose práctica educativa como solamente dinámicas y juegos que facilitarían la transmisión de conocimientos, pero cual es mi sorpresa al ver que no es como yo me imaginaba, fue un romper con todo eso que traía en mi mente.

En el módulo inicial del Diplomado (intensivo de una semana) el maestro nos puso en círculo a todos, no fue darnos contenidos temáticos sino más bien ir recuperando los conocimientos previos; fue algo frustrante la primera vez al no obtener lo que esperaba, me desesperaba mucho con los dibujos y dinámicas, esto provocaba en mí una resistencia al cambio muy fuerte. Sin embargo, algo me decía que era necesario un cambio, que si esta nueva forma de aprender era así, se debía a gente capacitada que de alguna manera había tomado la decisión de renovarse, como lo estaba reflexionando yo en ese momento. Con resistencia y todo decidí seguir adelante, después me daría cuenta que José Segovia Pérez en su obra Investigación educativa y formación del profesorado primaria y secundaria mencionaba a qué se debía esa resistencia al cambio "No toda resistencia al cambio debe ser connotada peyorativamente, pues la resistencia es también la capacidad del organismo para mantenerse vivo y esa capacidad nace de su fortaleza y solidez", y efectivamente yo me resistía al cambio, quería seguirme conservando en la misma posición por la sencilla razón de que ese terreno lo conocía, me daba seguridad; una seguridad que me ayudaba a no aparecer ante los demás como alguien que no era capaz de poder transmitir conocimientos a los alumnos.

Así continué avanzando en el módulo y cada día era confrontarme entre mi concepto tradicionalista de educación con lo que me ofrecía el Diplomado, ir obteniendo más elementos que me ayudaban a ver con claridad lo que es el ser docente y no solamente el que hacer docente que era lo que en un principio deseaba, que los cambios son internos para que después puedan ser externos. De alguna manera se iba dando esa transformación en mí; poco a poco, la mayoría de las veces sin darme cuenta, de repente me descubría reflexivo, otras aplicando en el aula lo aprendido en la sesión anterior del diplomado, y otras muchas más repitiendo los mismos patrones tradicionales.

Debo admitir que el temor siempre fue mi fiel compañero, es algo difícil de erradicar. Sin embargo seguí adelante y fueron gratificantes algunos resultados dentro del aula, por ejemplo, un día en clase el tema era la epistemología o la disciplina filosófica que estudia al conocimiento como tal. Generalmente, en años anteriores mi clase consistía en una definición etimológica de la epistemología, una breve historia de la misma con los filósofos presocráticos y aterriza en Aristóteles, pero en esta ocasión, después de haber aprendido en el Diplomado la importancia de recuperar los conocimientos previos para que el alumno sea capaz de construir nuevos conocimientos, decidí cambiar de estrategia y se me ocurrió llevar una planta de ornato al salón de clases. Formé equipos de tres alumnos, de los cuales dos intentarían conocer a su manera esa planta y el tercero observaría cómo era el proceso de conocer de sus dos compañeros; cuando terminó el ejercicio, ellos mismos descubrieron cómo fue que los presocráticos elaboraron sus aportaciones acerca del conocimiento y por qué era lógico que pensarán así, en la conclusión final algunos de los alumnos coincidieron con las críticas que hizo Aristóteles, fue una experiencia agradable y lamenté mucho no haber video grabado esa clase y no haber pedido que me entregaran sus descubrimientos por escrito para tenerlo como evidencia.

Es así como fui reflexionando no solamente sobre mi práctica docente, sino también sobre la influencia del Diplomado en mi persona; esos cambios internos ahora se volvían externos, aunque no estaba del todo

consciente del camino que debía recorrer para innovar, pero una cosa era cierta, había descubierto que la innovación era muy diferente al concepto que antes tenía y que no se reduce solamente a un cambio, sino que es más profundo, tal como lo dice José Segovia Pérezⁱⁱⁱ "Vamos a considerar el término innovación como aplicado a toda variación en las actitudes o conductas personales, mientras que el término cambio lo adjudicamos a toda variación en las normas, métodos, estrategias, fines del grupo y de la organización en general."

MI EXPERIENCIA AL RECUPERAR MI PRÁCTICA EDUCATIVA

Conforme fue avanzando el Diplomado, se nos hablaba de la importancia de la recuperación de la práctica como una forma de aproximación a mi realidad como docente. Todavía seguía resistiéndome a este método para poder reflexionar sobre nuestra práctica educativa; no le encontraba el sentido a pesar de que nuestros maestros, con ejemplos cotidianos, nos hacían caer en cuenta de lo necesario que es llevar un registro de nuestra práctica educativa, para poder con base en acontecimientos reales y contundentes, analizarla y así descubrir en qué aspecto intervenirla para innovarla, tal como lo mencionan Juan Gutiérrez y Juan Manuel Delgado^{iv} en Teoría de la observación en métodos y técnicas cualitativos en investigación "Es preciso explicar que la auto observación conduce a los más altos niveles de certeza y a la comprensión del sentido de las acciones en el sentido de las acciones de los sujetos, pues certeza y comprensión del sentido son fundamentos de la validez de la observación". Todavía me faltaba lo más importante, que era vivir esa experiencia, para poder comprender mejor dicho método de la recuperación de la práctica.

Por fin llega el tan ansiado día de video grabarme y así lo hice, recuerdo muy bien que desde mi perspectiva preparé muy bien mi clase para no quedar mal cuando se analizara el video. Debo aclarar que en aquel momento pensaba que después de tomar el video de mi clase tendría que mostrar la video grabación a mis compañeros de Diplomado y que entre todos me harían las observaciones pertinentes, desde la dicción, posturas, modo de abordar la temática y didáctica utilizada. Estaba nervioso porque temía que me juzgaran mal, quedar evidenciado como un docente que no sabe transmitir conocimientos, porque en el fondo... conservaba o no quería desprenderse de mí ese concepto tradicionalista de la educación.

Cuando me vi por vez primera realmente me sentí incómodo, algo en mí no aceptaba esa realidad, me desconocí y me preguntaba ¿ese soy yo?; no me gustaba escucharme, ni mi caminar y postura. Realmente fue algo impactante; anteriormente me había observado en otros videos, pero someramente y en situaciones de fiestas y graduaciones, pero jamás me había observado dando una clase y entonces a simple vista comprendí muchas cosas, entre ellas por qué algunos de mis alumnos se distraían o no participaban en clase, pues mi lenguaje corporal en ocasiones era muy agresivo, aunque mi tono de voz era suave no así mi mirada o mi forma de preguntar; también observé algunas lagunas o islas entre el grupo, en muchas ocasiones solamente me dirigía a una sola persona y en lugar de clase era un diálogo entre dos.

Fue hasta mucho tiempo después cuando comprendí que no se trataba de que mis compañeros me juzgaran, sino de una auto observación que propiciaría un análisis de mi práctica basado en evidencias —no supuestos— que debían estar sustentadas en los argumentos tanto del alumno como del maestro, y que el resultado debía reflejar el propósito de la sesión. En pocas palabras, que toda sesión educativa debía tener un propósito un proceso y un producto.

Pero también esta auto observación tiene sus gratificaciones, una de ellas fue darme cuenta de cómo soy, descubrirme como educador, con mis limitaciones pero también con mis virtudes, con todo ese potencial que desea innovarse para lograr aprendizajes significativos en mis alumnos. Otro de los logros obtenidos fue descubrir que hay una intención educativa en mi práctica docente, aún cuando ésta no era explícita en mi programación de clase; a continuación pongo un segmento de mi primer registro donde se puede constatar este aprendizaje significativo por parte de uno de mis alumnos:

Al: ¿Y qué aprendiste de todo esto?

Mo: A ver, su compañero acaba de hacer una pregunta clave y con esto vamos a terminar, es para los dos equipos, pongan atención. ¡Alejandro! (le llamo la atención a un alumno), es decir, lo que me interesa es que ambos equipos vayan recuperando las actitudes que aprendieron. A ver, ¿que se supone que hemos aprendido con el contenido de la Ontología?

Al: No entendí

Mo: Vuelvo a repetir la pregunta parece que no nos quedó claro ¿Qué actitudes hemos aprendido o qué actitudes se han generado en nosotros, igual las dos cosas con lo que hemos aprendido en la Ontología?

Al: ¿En qué sentido?

Mo: Vuelvo a hacer la pregunta por tercera vez y les voy a pedir a los que han estado haciendo cosas que no son de la clase que pongan atención. ¿Qué actitudes hemos aprendido, qué actitudes se han generado en nosotros con lo que hemos aprendido en la Ontología?

Al: Yo, yo, yo a tener un mejor criterio sobre las cosas

Mo: ¿Quién más nos puede decir algo?

Al: Tener una actitud más razonada ante la solución de un problema

Al: A pensar por nosotros mismos y no dejarnos llevar por lo que dicen otros

Al: Apoyarnos en las reflexiones de los demás para enriquecer la nuestra y mejorar nuestra vida

Esto me dio ánimo para seguir adelante en la búsqueda de esa innovación y del aprendizaje significativo de mis alumnos; en ocasiones apliqué recursos y estrategias que los maestros del Diplomado aplicaron en clase con nosotros, y de esa manera alcanzar el propósito deseado. A continuación doy un ejemplo de ello mencionando el objetivo de la sesión: "Qué el alumno deduzca mediante el ejercicio de unas tablas comparativas la finalidad de la bioética recuperando sus conocimientos previos sobre los diferentes temas comprendidos en ella", es así como lo podemos ver en el siguiente segmento de mi tercer registro

Mo: Ahorita vamos a ver, fíjense bien, a ver Paco, guarde silencio, vamos a hacer las tablas comparativas, tenemos estos temas (muestro al pizarrón donde tengo anotados los temas) les voy a pedir que de manera personal elijan dos temas de todos los que están aquí, de preferencia aquellos que ustedes consideren que nada tienen que ver a simple vista

Al: Suicidio

Al: Cómo, da un ejemplo

Mo: Por ejemplo dos temas que aparentemente no tengan nada que ver como las enfermedades de transmisión sexual y la eutanasia por decir, ¿qué tiene que ver esto? no lo sé, o sea a simple vista puede parecer que nada, lo que me interesa es que ahorita dividan su cuaderno a la mitad de manera horizontal

Al: No lo vamos a entregar ¿verdad?

Mo: Es para compartirlo ahorita y van a poner un (no se entiende) por ejemplo... no sé, el tema que a ustedes les parezca mejor, bioética, por decir, yo pondría este, bioética con derechos humanos por decir yo, ok, yo, pero de manera libre cada quien va a escoger dos de los temas que están aquí, y luego, por eso se llama tabla comparativa porque con toda la información que tienen en sus apuntes y de los que se acuerden que hayamos visto en clase van a poner todas las cosas que tienen en común por eso es comparativo, todo lo que tienen en común y al final fíjense bien, van a hacer una especie de síntesis o de resumen, mejor dicho, no una síntesis o resumen sino una reflexión personal de lo que les dejó esta actividad

Al: Pero ¿que voy a poner en la reflexión?

Mo: Lo que tú creas conveniente, qué te dejó esta actividad, qué aprendiste, eh qué creías, etc. ¿si me explico?

Al: Si

Mo: ¿Alguna duda?

Al: No

De esta manera fui implementando en mi práctica educativa desde mi aprendizaje significativo, algunos organizadores, tales como tablas comparativas, mapas mentales y conceptuales, para desarrollar en mis alumnos algunas habilidades de pensamiento como la comparación, la deducción y la analogía.

No obstante, hasta el término del Diplomado pude identificar con claridad qué aspecto de mi práctica es el que presenta mayor problema y, en consecuencia, intervenir e innovar. Por un momento pensé que era la interacción maestro-alumno, pero hasta el final en mi último registro, me doy cuenta de que es en el cierre de la clase donde no hay oportunidad para recuperar los aprendizajes significativos y reafirmarlos con ellos. Es así que me queda un reto para este ciclo escolar que está por iniciar: innovar mi práctica educativa en el aspecto del cierre de clase para recuperar los conocimientos previos, reafirmar el aprendizaje significativo y desarrollar la habilidad del pensamiento analógico, para que sea un aprendizaje para la vida.

CONCLUSIÓN

A un año de haber iniciado el Diplomado puedo decir con San Ignacio de Loyola "No el mucho saber satisface el alma sino el gustar las cosas internamente" porque veo que ahora soy otro; sigo con el mismo interés, el mismo deseo, la misma meta, pero la gran diferencia es que ahora sé bien en qué consiste todo eso que antes buscaba y no encontraba hasta que lo fui descubriendo. A través de mis conocimientos previos y la mediación de mis maestros del Diplomado logré un aprendizaje para la vida, por tanto, significativo.

Esto es lo que hace que ahora saboree, reflexione y medite en mi ser y quehacer docente. No he llegado a la meta, apenas he iniciado, sin embargo ahora tengo más claro hacia donde me debo dirigir, me siento confiado porque no estoy solo en esto, el Instituto Cultural Tampico me ofrece la oportunidad de seguir aplicando lo aprendido. Una comunidad educativa que privilegia el trabajo colegiado y el estar constantemente en una reflexión – acción en todo, una misma espiritualidad que me impulsa a buscar el Magis, es decir; elegir de entre lo bueno lo mejor. Comparto con mis compañeros diplomados el temor y la gran responsabilidad de estar en un foro de educación, sin embargo sé que se me han dado los elementos y concuerdo con el Evangelio de Marcos Capítulo 4 verso 25 en la parábola de los talentos que dice: “al que produce se le dará más, y al que no produce, aún lo que tiene se le quitará”. Por tanto, en esta ponencia intento responder a ese reto, no ignorando que soy un neófito y por lo mismo no me asusta mostrarme tal cual soy. Puedo concluir que un fruto muy importante del Diplomado es el haber aprendido a observarme y mostrarme, reconociendo que soy un ser humano en constante crecimiento y que por el momento este soy yo.

ⁱ PEREZ Gómez Ángel, *La cultura en la sociedad neoliberal*, Ed. Morata, Madrid, 1998, Cap. 3, P. 127

ⁱⁱ SEGOVIA Pérez José, *Investigación educativa y formación del profesorado primaria y secundaria*, Ed. Escuela Española, 1997, Cap. 5, P. 196

ⁱⁱⁱ SEGOVIA Pérez José, *Op. cit.*, Cap. 5, P.185

^{iv} GUTIÉRREZ Juan y DELGADO Juan Manuel, *Teoría de la observación en métodos y técnicas cualitativos en investigación*, Madrid, síntesis, 1994, Cap. 6, P. 154

CÓMO LLEGAR AL SIGNIFICADO CON UNA CLASE PARTICIPATIVA

Autor: Francisco Javier Ponce Hernández.

Unidad participante: Instituto Cultural Tampico.

Palabras clave: Observación participativa, Recuperación de la práctica docente, Transformación, Intervención, Significado,

Síntesis Esta ponencia presenta a la pregunta como estrategia para recuperar los conocimientos previos y hacer una clase participativa en la cual los alumnos ayuden a construir significados. Muestra además la transformación de la práctica docente en el ciclo escolar 2003-2004.

INTRODUCCIÓN

Esta presentación tiene como objetivo compartir mis experiencias al intervenir mi práctica docente, mostrar el antes y después en un Proceso de Transformación.

En el contenido presento dos etapas de la recuperación de la práctica docente, la primera tiene como característica principal ejemplificar una clase común, como he abordado la enseñanza de habilidades académicas hasta antes del diplomado; La segunda es una clase con la misma estrategia pero eliminando los problemas que se detectaron en el análisis anterior con la intención de desarrollar una clase participativa y dinámica con acciones educativas que llevan consigo una intencionalidad clara y apegada al objetivo específico que se quiere lograr en esta parte del proceso educativo.

La contextualización es primordial, nos permite tener una idea clara del medio en que se desarrolla la clase y cómo la afecta. La infraestructura, cultura institucional, programas académicos.

En las conclusiones expreso los logros y los elementos que son área de oportunidad para trabajar en la mejora continua de mi práctica educativa.

Los anexos comprenden los registros en su totalidad, fieles a lo sucedido dentro del aula en la impartición de las materias Matemáticas III y IV el semestre en que fue registrada la información obtenida en el salón de clases.

DESARROLLO ANTECEDENTES DE MI FORMACIÓN.

Es importante mencionar que mi formación profesional no es de Normal Superior, como profesionista ajeno a los estudios pedagógicos he tenido la necesidad de adquirirlos durante el ejercicio de la labor docente, sea por medio de estudios de postgrado o de actualización, afortunadamente las instituciones a las cuales he pertenecido me han dado invaluable oportunidades.

Contexto en el que se realizó la recuperación.

Para la recuperación de mi práctica educativa seleccione el grupo 5°4 del bachillerato del Instituto Cultural Tampico en el cual impartí las materias matemáticas III en el periodo agosto-diciembre de 2003 y matemáticas IV ambas con temas de álgebra y geometría analítica, en el periodo enero-junio de 2004. El grupo estuvo formado por 38 alumnos, ubicado en el 4° salón del

primer piso del edificio de secundaria y bachillerato en turno vespertino. Las clases se desarrollaron en 3 sesiones por semana, dos de 100 minutos y una de 50 minutos como lo indican los programas de la Universidad Nacional Autónoma de México, entidad a la que se encuentra incorporado el bachillerato del Instituto. El horario de las clases fue: lunes de 4:50 a 6:30 p.m. miércoles de 7:00 a 8:40 p.m. y viernes de 4:50 a 5:40 p.m. La distribución de los alumnos en el aula fue por filas con pasillo entre ellas, el conocer este dato permitió imaginar los movimientos del profesor dentro del salón de clase, la necesidad de sus desplazamientos y cómo las dimensiones y cantidad de alumnos pueden afectar la práctica educativa.

Conocer la cultura institucional del Colegio permite tener una idea más clara del desarrollo humano, académico y profesional de quienes lo componen, en nuestro caso de interés, profesores y alumnos, "La escuela es una institución que desarrolla y reproduce su propia cultura, los valores que difunde y las expectativas que genera, todo ligado a la vida social de los grupos que la constituyen" ¹

El Cultural Tampico es un Instituto educativo que tiene su inspiración en la visión Ignaciana de la educación y base en la pedagogía Jesuita. Es una comunidad educativa de colaboración entre Jesuitas y laicos, con un propósito fundamental, "Formar íntegramente hombres y mujeres para los demás" ²

Esto obliga a contribuir en la formación de personas mas allá de los conocimientos necesarios propios del nivel educativo en que se encuentren, cuyas acciones estén inspiradas por la presencia del espíritu de Jesucristo, a formar líderes comprometidos con los demás y para los demás.

Los conocimientos son sin duda parte importante de esta formación y son en ellos en los que centro este análisis.

Mi práctica docente en el ayer.

La clase es una clase-taller, con sesiones de 100 minutos lo que permite dedicar los primeros 50 minutos a la búsqueda de significados y los 50 minutos restante a la consolidación por medio de la resolución de ejercicios integradores. Los tiempos son variables, su distribución depende de circunstancias propias de cada grupo, en la propuesta educativa de la UNAM el estudiante busca el conocimiento por si mismo con el profesor como guía y apoyo.

Las Acciones que han caracterizado mi práctica docente son:

La pregunta abierta o dirigida a una persona particular. Esta acción me permite recapturar la atención de los alumnos y su interés en la búsqueda de significados.

Redireccionamiento de las respuestas. Las respuestas dadas por algunos alumnos, las dirijo a otros alumnos, los cuales, al expresar su opinión enriquecen la anterior en beneficio del grupo. En otras ocasiones tiene una segunda intención, captar su atención.

Redireccionamiento de preguntas. Una pregunta hecha por un alumno, la dirijo a otro alumno, para buscar que sea él quien la responda y con ello enriquecer respuestas con una actitud participativa grupal.

Explicación del profesor al grupo. La explicación la utilizo cuando se explican métodos, procedimientos, algoritmos o conceptos con los cuales el alumno no ha tenido contacto previo.

Explicación del profesor a un alumno en particular. Cuando un alumno tiene dudas y transito por pasillos, mi atención es personalizada, voy a su lugar y trato de que sus inquietudes sean disipadas.

Transitar por pasillos. Durante la consolidación del tema me muevo por los pasillos entre pupitres, trato de estar cerca de los alumnos, revisar su trabajo y disipar dudas.

¹ PÉREZ Gómez, Ángel I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Morata, Madrid, 1998

² Ideario y proyecto común de colegios de la provincia mexicana de la Compañía de Jesús, Obra nacional de la buena prensa, México, 1990. pp 18

Evaluar logros. Durante y al final la clase, realizo evaluaciones individuales constantes, al ir a los mesabancos de los alumnos y cuestionar sus logros, invitarlos a escribir sus respuestas y procedimientos en el pizarrón y sugiero al resto del grupo la comparación de procedimientos y resultados con las soluciones escritas por sus compañeros o la solución que obtengo al resolver un ejercicio.

(No hay un orden de aparición de las acciones, se dan de acuerdo a las circunstancias de la clase).

Mencionar el número de alumnos que integran el grupo es importante y esencial ya que este influye en el desarrollo y aplicación de la estrategia de preguntas y así lograr tener la atención e interés de todos ellos. En mi experiencia, no es el ideal para una clase participativa, un promedio de 40 estudiantes por grupo circunstancia que dificulta la participación colectiva e individual.

Recuperación de la práctica

La recuperación de la práctica docente permite ver sin velos nuestra actividad frente a grupo, tener una actitud crítica y reflexiva hacia nuestras acciones y detectar nuestras discrepancias con la realidad que planeamos. El registro es la herramienta esencial para la recuperación, parece sencillo sentarnos a ver lo que hicimos frente a un grupo, escribir cada palabra que pronunciamos; pero no lo es. En mi caso, me oponía a escribir lo que escuchaba en ciertos momentos de la grabación, mi primer impulso fue la reestructuración; ese momento fue decisivo, ¿cómo modificar lo ya escuchado por mis alumnos?, mi respuesta fue sencilla, no puedo hacerlo ahora, pero si puedo hacer que mi siguiente clase sea mejor, y escribí lo que escuche, y después reflexione cada una de mis acciones y las de los alumnos.

Se grabaron 6 sesiones frente a grupo las cuales se dividieron en 3 grupos de dos videos, el primero presenta la clase como se daba cotidianamente, buscando el constitutivo a intervenir, el segundo propone cambios en base al objetivo definido en el grupo anterior y en el tercero trata de la consolidación de estrategias y métodos.

Video I

La recuperación la inicié con el primer video, la observación participante me permitió ver y sentir mi clase como alumno aunque sea en diferente espacio y tiempo. "En la observación participante se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe acción del medio".³

Propósito de la primera grabación. Ejemplificar una de mis clases de matemáticas como se impartían hasta el comienzo del diplomado, con un objetivo claro y una estrategia definida.

Objetivo de la clase. El alumno realizará las operaciones de suma y resta con números complejos haciendo uso de los métodos gráficos paralelogramo y polígono utilizados en el análisis vectorial.

Estrategias utilizadas. Recuperación del conocimiento previo, explicación del profesor, preguntas abiertas al grupo y dirigidas a alumnos en particular, consolidación por medio de una serie de ejercicios al finalizar la clase.

La grabación se realizó el día 24 de septiembre de 2004, con el tema: Operaciones con números complejos y su representación grafica, del curso matemáticas III, álgebra y geometría analítica.

Del registro se obtuvo información valiosa, "El registro permite congelar la situación, reconstruir el hecho y posteriormente darle sentido"⁴ al inicio con una estrategia basada en la pregunta, dirigida a un alumno en particular o abierta al grupo, se intento recuperar conocimientos

³ CAMPECHANO, Covarruvias Juan, García Herrera Adriana, Señudo de Grande Lya. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco. México.1997. P.30.

⁴ CAMPECHANO, Covarruvias Juan, GARCÍA, Herrera Adriana, Señudo de Grande Lya. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco. México.1997. P.40

previamente solicitados, la poca intervención de alumnos trajo como consecuencia la práctica docente tradicional donde el profesor tiene una amplia participación, con intervenciones esporádicas y monosílabas de los alumnos.

Evidencias

Mo. Francisco ¿qué encontraste de la variable compleja que te pedí?

Ao. Se me olvidó la tarea maestro.

Aos. Murmullos en el salón.

Mo. ¿Alguien más encontró algo?

Ao. Yo, maestro.

Mo. Dime Martha.

Ao. Lee todo el informe sobre la variable compleja.

Mo. Bien, fíjense, en esta definición del tema que se les pidió de investigación que leyó su compañera se manejan una serie de elementos que a lo mejor no están incluidos y que les voy a mostrar.

Se detectaron dos períodos. El primero, la búsqueda de significados, explicación de métodos y procedimientos, el segundo con la consolidación en un taller de ejercicios prácticos.

Recuperación continua del conocimiento previo.

Es importante la recuperación continua del conocimiento previo, en el “aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” 5. Este nos permite darle sentido actual a lo visto con anterioridad y continuidad a los conocimientos significativos.

En otro momento del video se observa la recuperación del conocimiento previo lo que indica la continuidad de este proceso.

En el registro se tiene evidencia del trabajo personalizado del profesor. Acudir al lugar que ocupa un alumno y tratar de resolver sus dudas particulares.

Observaciones

Se observan contradicciones en la práctica docente, áreas de oportunidad. Una de ellas es el prolongado período de mi participación como docente, nula participación del alumno o participaciones espaciadas y monosílabas, olvidándome de que es él el actor directo en la obtención de su propio conocimiento. La falta de interacción entre alumnos y profesor-alumnos deriva de la ausencia de un importante constitutivo de la práctica educativa. Si esto no se da, existe una contradicción que merece nuestra atención y es un elemento para la transformación.

Entonces, ¿Qué intervendré de mi práctica docente?

Como sabemos, un proyecto nace a partir de la identificación de un problema o de una carencia que se desea mejorar o resolver, de esta manera seleccione el elemento a intervenir.

Cómo llegar al significado en una clase participativa

Video II

El segundo video se grabó casi inmediatamente al primero, en él se observa una estructura de clase muy similar a la anterior, con marcados y prolongados intervalos de participación en monólogo del profesor.

Evidencias

⁵ DÍAZ BARRIGA Arceo Frida, *Estrategia Docentes para un Aprendizaje Significativo*, Editorial Mc Graw Hill, México, 2002, p. 41

Mo. Bien, fíjense, en esta definición del tema que se les pidió de investigación que leyó su compañera se manejan una serie de elementos que a lo mejor no están acostumbrados a trabajar, vamos a ver cada uno de ellos retomando lo que vimos en la clase anterior.

Mo. En la clase anterior hablamos del número complejo y la forma que tiene el número complejo, El número complejo tiene la forma $a + b$ en donde esta parte que ven ustedes aquí se le llama parte real del número complejo y esta parte que ven ustedes aquí se le llama parte imaginaria del número complejo, la parte real del número complejo se representa de esta manera.

Mo. bueno, estas son las representaciones que se tienen del número complejo. En la clase anterior hicimos algo de álgebra de los números complejos, la suma, la resta, la multiplicación y la división de números complejos, por ahí elevamos al cuadrado, al cubo, aplicamos los productos notables y vimos lo que era i , i^2 , i^3 , i^4 , i^5 , i^6 , para irle dando a la operación que teníamos e ir reduciendo los números complejos a esta forma.

Intervención

Las estrategias que he adoptado a lo largo de mi vida docente han sido variadas, pero no evaluadas conscientemente, sin duda, en algunas de ellas los productos han sido mejores. ¿Pero cómo saberlo con seguridad sin evidencia o sin un proceso que muestre las contradicciones entre lo realizado en el aula y lo deseado? ¿Cómo adoptar una de éstas estrategias y llevarla al perfeccionamiento, si no se ha seleccionado en base a un análisis reflexivo de sus logros? La intervención de la práctica educativa es de gran ayuda si se tiene claro el constitutivo a modificar. “La intervención educativa consiste de suyo en romper el tejido establecido de una práctica en alguno o algunos de sus constitutivos, formas o propósitos. Cambios superficiales o cosméticos no son intervención propiamente” ⁶

Concientes de que “La práctica educativa es un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras que se interpretan como tales a partir de una red conceptual que se modifica a partir de la relación entre la teoría y la práctica” ⁷. Intervenirla es analizar nuestras acciones para ver su intencionalidad y poderlas modificar en caso de no ser educativas, “La acción educativa se constituye de saber y sentido que contiene la intención” ⁸

El carácter crítico y reflexivo con que puedo intervenir mi práctica docente permitirá romper con esa estructura tradicional de la enseñanza de las matemáticas, Emisor-Receptor y cambiarla en forma definitiva por otra en donde predomine una actitud participativa y de construcción de significados, donde el docente sea un guía, un apoyo, un acompañante, “un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento” ⁹. Estoy conciente que un cambio requiere de esfuerzo, pero sobre todo el convencimiento de que es necesario.

Video VI

Este registro trata de evidenciar los cambios en el proceso de enseñanza dentro del aula. La grabación se realizó el 24 de Mayo de 2004, en la clase matemáticas IV con el tema, la función exponencial.

⁶ BAZDRESCH, Miguel, *La metodología y el análisis de la práctica educativa, Tras las vetas de la investigación cualitativa de Meján y Arauz*, ITESO, Guadalajara, 1998.

⁷ SAÑUDO, Lya. *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*, Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara Jalisco, México, Febrero 2000.

⁸ SAÑUDO, Lya. *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*, Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara Jalisco, México, Febrero 2000.

⁹ SAÑUDO, Lya. *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*, Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara Jalisco, México, Febrero 2000.

Propósito de la sexta grabación. Mostrar una clase de matemáticas con un objetivo claro. La obtención de significados pero con una participación colectiva basada en preguntas abiertas al grupo y dirigidas a alumnos en particular.

Objetivo de la clase. El alumno comprenderá el concepto de función exponencial obteniendo su dominio, contra dominio y lugar geométrico, basándose en las características de su inversa, la logarítmica.

Estrategias utilizadas. Recuperación del conocimiento previo, explicación del profesor, preguntas abiertas al grupo y dirigidas a alumnos en particular, evaluación constante del avance con supervisión en el lugar que ocupan los estudiantes en el salón de clases, consolidación por medio de una serie de ejercicios al finalizar la clase.

Las acciones fueron las mismas que al inicio de la transformación, lo que cambio fue la forma de hacerlas y su intencionalidad.

PROYECTO.

¿Como llegar al significado con una clase participativa?

En este video se observa que la estrategia de preguntas y respuestas da mejores frutos, una clase dinámica con conclusiones obtenidas de la participación colectiva con una recuperación constante de conocimientos previos.

Evidencias

Mo. ¿Qué es una función exponencial?

Aos. ¿Una función exponencial?

Mo. Sí, una función exponencial

Ao. Es eso de los logaritmos

Mo. ¿Qué opinan los demás de la definición de su compañero?

Mo. Martín, si te preguntara en el examen que es una función exponencial ¿qué responderías?

Mo. Ya lo vimos

Ao. Es la inversa logarítmica

Aa. Es una potencia

Aa. $y = a^*$

Mo. Revisen sus apuntes

Aos. La base

Mo. Muy bien si es una base ¿cómo me quedaría? Defínela

Ao. Debe ser un número real positivo

Mo. ¿Qué representa a en éste caso?

Aos. La base

Mo. La base ¿qué características tiene?

Ao. Debe ser entero

Mo. ¿Qué más?

Ao. Mayor que cero

Mo. No necesariamente tiene que ser mayor que cero

Aos. Es uno

Aos. No, es cero

Aa. Tampoco puede ser uno

Mo. Muy bien, lo cual indica que no puede ser cero, ¿cero a cualquier potencia que daría?

Ao. Porque con cualquier exponente me daría un

Mo. Muy bien, muy bien

Mo. Tampoco puede ser uno

Mo. ¿Por qué Pedro?

Ao. Logaritmo

Mo. Muy bien, esto quiere decir que la base tiene que ser un número entre 0 y 1 ó mayor que 1.

Mo. ¿El exponente que otro nombre recibe?

Ao. Logaritmo

Mo. El exponente recibe el nombre de logaritmo

Mo. Esta es la función exponencial $y = ax$ como x es el logaritmo, entonces $x = \log_a y$. La función logarítmica es $x = \log_a y$, para expresar la función se redefine, pero redefinirse significa ponerle un nombre al dominio y al contra dominio, el que ustedes quieran, sabemos que aquella es la inversa, pero al redefinirla le damos otro nombre a la variable, el que queramos o que nos convenga, por lo tanto la función logarítmica la vamos a expresar de esta manera. $y = \log_a x$

En el registro se da constancia de la interacción alumno-maestro y alumno-alumno, constitutivo de la practica educativa. La estrategia de preguntas abiertas al grupo y dirigidas a alumnos en particular hizo que todos contribuyéramos en la construcción de significados, las preguntas eran intencionadas, llevaban a los alumnos al análisis y la reflexión. Se observa una mejor planeación de clase.

Los dos períodos siguen presentes, el de construcción del conocimiento y el de consolidación por medio del taller de ejercicios.

Observaciones

Aunque se lograron mejores resultados con la dinámica de preguntas, no se logra la participación de todos los alumnos, la cantidad de alumnos es un factor a considerar. La investigación previa debe ser un requisito, una obligación para el alumno, con ella, se logrará más riqueza en sus aportaciones.

CONCLUSIONES

No tengo la menor duda que el Diplomado en Habilidades Académicas aporó herramientas valiosas que permitirán el enriquecimiento continuo de mi práctica docente, pero sobre todo mostró una manera muy especial de ver mi practica, desde afuera, desde una perspectiva que no había experimentado con anterioridad, pero que da la pauta inicial para un proyecto de transformación.

El analizar mi práctica por medio de registros me permitió estar en ella como alumno o espectador aunque sea en diferente tiempo y espacio. Al inicio me asehó el temor de verme tal como me ven mis alumnos, pero la experiencia que obtuve de los primeros registros me dio la confianza y seguridad que necesitaba para seguir con este proceso de transformación.

Los avances en mi práctica docente, aunque pequeños están ahí, lo muestran las evidencias, pero el mayor logro ésta en el rompimiento de mi paradigma de práctica docente y de cómo analizarla. La transformación "compromete al educador a ser dueño de su proceso" ¹⁰. Creo estar en el inicio, pero convencido de seguir adelante.

Hoy mas que nunca se que la práctica docente es un ente dinámico que requiere de un análisis continuo pero con procedimientos claros.

El resultado final de esta intervención no es una nueva estrategia o una serie de acciones educativas que permitan al alumno comprender con claridad los conceptos matemáticos, es más que eso, es el inicio de la necesidad de transformar mi práctica educativa, porque ella, por consecuencia me llevará a mejores logros académicos en mis alumnos y en mí

¹⁰ SAÑUDO, Lya, *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*, Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara Jalisco, México, Febrero 2000.

Bibliografía.

BAZDRESCH, Miguel, La metodología y el análisis de la práctica educativa, Tras las vetas de la investigación cualitativa de Mejían y Arauz, ITESO, Guadalajara, 1998.

CAMPECHANO, Covarruvias, Juan, GARCÍA, Herrera, Adriana, SAÑUDO de Grande Lya. En torno a la intervención de la práctica educativa. Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara, Jalisco, México, 1997.

DÍAZ BARRIGA Arceo Frida, Estrategia Docentes para un Aprendizaje Significativo, Editorial Mc Graw Hill, México, 2002.

PÉREZ Gómez, Ángel I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Morata, Madrid, 1998

SAÑUDO de Grande, Lya. El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara, Jalisco, México, Febrero 2000.