



INSTITUTO  
CULTURAL  
Tampico

— MAR

ADENTRO

e

e

**Reflexiones  
y Experiencias  
compartidas  
en Procesos  
Colaborativos  
y de Gestión**

# EL PAPEL DE LOS SUPUESTOS Y LAS CREENCIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE GESTIÓN

AUTORA: Mtra. Miriam Huberman Muñiz

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PATROCINANTE: Instituto Cultural Tampico

## RESUMEN:

Detenerse a analizar una gestión desde la perspectiva de la investigación-acción implica adentrarse en el problema de la relación entre lo administrativo y lo educativo en la gestión. A raíz del proceso de recuperación de mi gestión, descubrí que existía una contradicción fundamental entre lo que eran mis intenciones como coordinadora de un Área Académica en el Instituto Cultural Tampico y lo que sucedía en la realidad cotidiana de reuniones y entrevistas. Esta ponencia muestra cómo encontré que determinados supuestos –hipótesis sin fundamento- y creencias –afirmaciones sentadas en la fe o los sentimientos- que había estado manejando inconscientemente, me llevaron a tomar decisiones que, en lugar de resolver los problemas y conflictos existentes, ayudaron a reforzar la mencionada contradicción fundamental. Después de analizar las dificultades observadas, la ponencia concluye con una reflexión acerca de la utilidad y la importancia de llevar a cabo una recuperación de la gestión para intervenirla y transformarla con fines de lograr una mejora educativa.

## Introducción

Para poder entender mi gestión, he tenido que seguir un método de investigación que me permitiera tener acceso directo y objetivo a mis propias acciones. Así, esta gestión ha sido recuperada siguiendo el método de la investigación-acción en educación. Este método es conocido bajo «diferentes denominaciones: cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo»<sup>1</sup>, y, de acuerdo con José Gimeno Sacristán,

---

<sup>1</sup> GIMENO Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 10ª ed., Madrid, Morata, 2002, p. 118.

su principal preocupación es «indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen.»<sup>2</sup>

De esta cita se desprende una idea que resultó importante para mi investigación: la búsqueda e interpretación de significados en la práctica educativa. Esta idea me sirvió para darme cuenta de que los descubrimientos que hice sobre mi forma de actuar tienen que ver con el significado que doy, consciente o inconscientemente, a ciertas acciones, y con la interpretación que hago de las mismas. Llegué a esta conclusión gracias a que el método de investigación-acción tiene como punto de partida el hecho de considerar la práctica educativa como un sistema de interpretación de significados: «La vida en el aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados.»<sup>3</sup>

## **Desarrollo**

Como la mayoría de mis compañeros de Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, empecé la recuperación de mi práctica como docente haciendo un primer registro. Sin embargo, en la primera entrevista con Lya Esther Sañudo de Grande, la coordinadora del Diplomado, entre las dos decidimos cambiar el enfoque de mi investigación, pensando que sería más provechoso e interesante que me enfocara a recuperar mi gestión, ya que yo era la Coordinadora del Área Académica de Ciencias Sociales del Bachillerato del Instituto Cultural Tampico.

Hubo tres razones para este cambio. En primer lugar, durante dos años yo había sido la maestra/objeto de investigación del proyecto de investigación del Área Académica y, aunque no fue con el rigor del Diplomado, ya había empezado a hacer modificaciones en mi práctica como docente, además de que la coordinadora del Diplomado no detectó ningún problema que requiriera de atención especial. En cambio, durante esos mismos dos años que llevaba como

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 99.

coordinadora, se habían presentado problemas en la gestión y, a pesar de mis esfuerzos por modificar la situación, no había habido ninguna mejoría. Un tercer argumento fue que, dado que existe poca investigación en el área de la gestión educativa, esto iba a ser una oportunidad para contribuir a la exploración de dicho campo.

De esta manera fue que inicié la recuperación de mi gestión. Hice un segundo registro a partir del cual caractericé y problematicé mi gestión, buscando qué constitutivos la caracterizaban y cómo se interrelacionaban para crear los problemas que estaba detectando. Después, elaboré un proyecto de intervención con el objeto de iniciar la transformación de mi gestión, que incluía desde la planeación de la sesión de intervención hasta la calendarización del proyecto. Y finalmente, intervine mi gestión, documenté la intervención, la analicé y la evalué.

El proceso de recuperación de mi gestión fue un proceso complicado, lleno de retrasos por motivos personales en la parte correspondiente a la entrega de las tareas del Diplomado, y lleno de conflictos emocionales en lo que corresponde a desarrollo de la gestión. Ambos factores dificultaron enormemente el proceso de recuperación, pero la influencia del segundo aspecto llegó hasta el grado de volverlo un trabajo desagradable, frustrante y desilusionador.

En un principio me sentía como una heroína al rescate de una misión difícil pero seguramente alcanzable, o en palabras de Donald Schön, como una de «aquellos que eligen los terrenos bajos y pantanosos; deliberadamente se implican en confusos problemas pero de una importancia crucial»<sup>4</sup>. Pero, en la medida en que avanzó el proceso, y pude distinguir entre aquello que me correspondía y que podía modificar, y aquello que estaba más allá de mi alcance y que no me correspondía a mí modificarlo, me fui desanimando cada vez más al notar que lo último era mucho mayor de lo que creía. Por otra parte, hacia el final

---

<sup>4</sup> SCHÖN, Donald A., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 50.

del ciclo escolar se me confirmó que, como ya había cumplido los tres años en la coordinación, no iba a continuar en dicho puesto y, a pesar de ser una noticia esperada, tuvo un efecto desalentador sobre el proceso de recuperación de la gestión, ya que reforzó la idea de que fue en vano tanto esfuerzo.

Para situar mi gestión dentro del contexto del colegio en general empezaré explicando que hace cuatro años, el Instituto Cultural Tampico creó las coordinaciones de Áreas Académicas en las Secciones de Secundaria y Bachillerato. Específicamente, el Área Académica de Ciencias Sociales de Bachillerato empezó a funcionar hace tres años. Por lo general, los coordinadores ocupan el puesto por tres años, así que éste fue mi último año como coordinadora.

El Área Académica de Ciencias Sociales estaba compuesta por un total de ocho docentes (7 profesoras y un profesor), incluyendo la coordinadora. El Área Académica reúne las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea y Formación para la Acción Social, en 4º de Bachillerato; Historia de México y Formación para la Acción Social, en 5º de Bachillerato; y Administración, Economía y Ciencias Políticas y Sociales, en 6º de Bachillerato.

Para entender el contexto de la gestión es necesario señalar que el Área Académica adolecía de una serie de divisiones internas que afectaban el desarrollo de las actividades. Así, había una división entre los docentes con materias de la UNAM (las dos Historias, Administración, Economía y Ciencias Políticas y Sociales) y los docentes de materias Institucionales (Formación para la Acción Social); al respecto de asistencia, esto significó que los docentes de las materias Institucionales faltaban en ocasiones por tener que atender actividades institucionales y, al respecto de requisitos a cubrir, se justificaban de no tener que cumplir con ciertos requisitos por no pertenecer a la UNAM.

Otra división era entre los maestros que cumplían en términos de una entrega puntual de programas y exámenes, de una asistencia regular a sus

entrevistas personales y las reuniones del Área Académica y de un avance en la mejora de sus prácticas evidenciadas por medio de cambios en sus programas, en sus clases y en los resultados de las evaluaciones docentes, por un lado, y, por el otro, los maestros que no cumplían estos aspectos en su totalidad.

Otra división más fue que el primer año sólo había dos maestros que habían tomado el Diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas, el segundo año esto se redujo a una maestra, quien además no asistía a las juntas de esta Área Académica por pertenecer a otra Área, y el tercer año sólo entramos al Diplomado otra maestra y yo porque los demás maestros, a pesar de ser invitados, no aceptaron integrarse. Esto significa que la mayoría de los integrantes del Área desconocían los conceptos básicos de investigación-acción, lo cual dificultaba la comunicación y el avance en términos de mejora educativa.

Al respecto de las divisiones internas, Peter Woods confirma que éstas son una de las características de los grupos:

Hay que decir que en algunos equipos hay uno o dos maestros intransigentes contra la investigación..., y puede haber otros difíciles en otros aspectos... También hay conflictos y divisiones en los equipos, de acuerdo con líneas temáticas, generacionales o ideológicas.<sup>5</sup>

Y si además se agrega a esta situación la resistencia natural que surge ante cualquier intento de cambio en la forma de pensar o actuar, entonces se comprenderá mejor el contexto de la gestión.

A nivel personal, la gestión me pareció difícil, tensa y complicada porque, desde un principio, mi papel como coordinadora fue cuestionado por diversos motivos. A continuación mencionaré las quejas más frecuentes: algunos maestros se quejaban de que sólo llevaba un año en el colegio cuando se me nombró coordinadora; otros, de que “no sabía” qué era lo que había que hacer ni para qué había que hacerlo; unos más, de que cómo iba a ser coordinadora si se me

---

<sup>5</sup> WOODS, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 43.

consideraba una “mala” maestra ya que no tenía buen control de grupo; y, aun otros, de que cómo iba a coordinar una materia como Formación para la Acción Social cuyo contenido es la Doctrina Social de la Iglesia, si no era cristiana. Por mi parte, reconozco que tengo un carácter difícil: espero mucho de los demás, digo las cosas directamente, sin pensar en cómo se puede interpretar lo que digo, soy tajante en mis opiniones, soy muy exigente conmigo misma y con los demás, y tengo poca tolerancia hacia los errores.

Después de examinar y analizar lo encontrado en mi gestión, considero que hay dos aspectos constitutivos que la caracterizaron principalmente. Uno es que en las reuniones del Área Académica claramente predominaban las interacciones no educativas sobre las educativas, y el otro es que hacía una separación marcada entre lo administrativo y lo educativo.

Empezaré aclarando los conceptos de interacción, interacción no educativa e interacción educativa. Según Miguel Bazdresch, una interacción es un concepto que sirve para «tratar de ‘atrapar’ la vivencia subjetiva»<sup>6</sup> entre por lo menos dos personas y entender el fenómeno de comunicación que resulta de esta experiencia común subjetiva. La interacción es un fenómeno subjetivo desde el momento en que cada persona involucrada, al interactuar, interpreta tanto lo que la otra persona hace y dice, como lo que ella misma hace y dice.<sup>7</sup>

Por otra parte, Bazdresch también dice que para que haya interacción tiene que haber «reciprocidad y bidireccionalidad»<sup>8</sup>, características que deben ser observables en las acciones y en las interpretaciones. Esto significa que, para que una interacción sea bidireccional, tiene que regresar a la persona que la inició, y

---

<sup>6</sup> BAZDRESCH Parada, Miguel. “Interacción, intersubjetividad y procesos interpretativos cotidianos”, en Bazdresch Parada, Miguel, *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara, Textos Educar/SEJ, 2000, p. 2.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

que, lo que le da el carácter recíproco es que implica la expectativa de que una acción provocará una respuesta en la otra persona <sup>9</sup>.

Combinando la categorización de las interacciones de Bazdresch con las ofrecidas por Martha Vergara y María Elena Mora durante el Diplomado, se tiene que hay tres tipos de interacciones. En primer lugar, se encuentran las interacciones unidireccionales, que son interacciones incompletas ya que carecen de reciprocidad y bidireccionalidad. En segundo lugar, están las interacciones bidireccionales no educativas, en las que sí hay reciprocidad y bidireccionalidad pero tratan de temas ajenos a lo educativo y en los registros no se encuentra evidencia de un cambio.

Y en tercer lugar, se encuentran las interacciones bidireccionales educativas, en las que también hay reciprocidad y bidireccionalidad pero en ellas sí se puede encontrar evidencia de que hubo un cambio educativo. Para entender a qué me refiero, me apoyo en la definición de Sañudo de la educación como «el sistema de acciones reflexivas, intencionadas y sistemáticas (auto)transformadoras del ser humano, en un contexto histórico determinado»<sup>10</sup>; esto lo interpreto como que educar significa llevar a cabo acciones reflexivas, intencionadas y sistemáticas que provocan una transformación en el ser humano, siempre y cuando esté dispuesto al cambio. Y lo combino con lo que dice Luciano González Velasco: «de entre las acciones intencionadas para auxiliar a otra persona en su proceso de formación, sólo aquellas que efectivamente lo logran, pueden ser consideradas como educativas.»<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Bazdresch, *op. cit.*, p. 3.

<sup>10</sup> SAÑUDO, Lya Esther, "El proceso de significación de la práctica", en Perales Ponce, Ruth C. (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, p. 23.

<sup>11</sup> GONZÁLEZ Velasco, Luciano, *apud* L. Kratochwill, "Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?", en Perales Ponce, Ruth C. (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, p. 155.

Llegué a la conclusión de que en las reuniones del Área Académica claramente predominaban las interacciones no educativas sobre las educativas después de elaborar una matriz de análisis en la que pretendía identificar en cada uno de los 20 segmentos del registro cuántas de las interacciones que se habían llevado a cabo cuántas fueron unidireccionales, cuántas bidireccionales no educativas, y cuántas bidireccionales educativas.

El resultado de la matriz fue que ni una quinta parte de las interacciones de las reuniones de Área Académica eran educativas:

Total de interacciones	Unidireccionales	Bidireccionales no educativas	Bidireccionales educativas
187	76	83	37
187	150		37
100 %	81%		19%

Por otra parte, llegué a la conclusión de que estaba haciendo una separación entre lo administrativo y lo educativo después de elaborar otra matriz de análisis, esta vez para identificar cuántos de los 20 segmentos del registro se ocupaban de asuntos administrativos y cuántos de asuntos educativos. Esta matriz de análisis fue del tipo PPP (propósito, proceso, producto)<sup>12</sup> con el fin de comparar para cada segmento si había congruencia entre mi intención, lo que sucedió en realidad y el producto del segmento.

Los resultados fueron que de los 20 segmentos, 16 trataban asuntos administrativos de manera coherente, es decir, en ellos coincidía el propósito explícito del segmento tanto con lo que ocurrió durante el proceso para realizar el propósito como con el producto final del segmento.

Vale la pena señalar que hubo cuatro segmentos cuyo propósito era educativo pero, por lo que ocurrió en el proceso, sólo hubo interacciones no

---

<sup>12</sup> GARCÍA Herrera, Adriana Piedad y José Luis Dueñas García, "Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica." en Perales Ponce, Ruth C. (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pp. -129-132.

educativas y ni siquiera hubo un producto final. A continuación doy un ejemplo de un segmento, la presentación de las observaciones de clase que estaban pendientes, cuyo propósito era que la maestra que todavía no compartía la observación de clase que hizo, lo hiciera para reflexionar todos juntos sobre lo observado. Sin embargo, este propósito no se pudo llevar a cabo porque la maestra que iba a presentar su observación de clase explica que no trajo su hoja, aunque dice que podría compartir lo que se acuerda o hacerlo la siguiente reunión; yo acepté esto último.

Co: Y bueno... Eee, observaciones de clase. /La coordinadora se voltea hacia A/ Falta que tú, o sea, revisé en todas las actas, y tú no has compartido tu observación de B.

A: No.

Co: ¿Lo haces de una vez?

A: Sí, nada más que no traigo mi hoja porque no traigo mi cuaderno de ese día que te fui a observar. /A contesta mirando hacia el frente primero y después voltea hacia B/

B: Sí, ahá.

A: Pero, pero, no sé si quieras que la diga de lo que me acuerdo o lo, o lo hagamos la siguiente sesión. Me traigo mi hoja.<sup>13</sup>

Co: Pues sí, no, ¿te la traes? ¿Sí?

A: Sí, ¿te acuerdas que te dije “mándanos las guías de observación” porque no nos las habías mandado? /A voltea a mirar a la coordinadora/ Yo hice mis anotaciones en un cuaderno, el día que fui a ver a B.

Co: Okay, bueno. Entonces, esto queda pendiente. /Tecllea/

Así, si de un total de 20 segmentos, 16 trataron asuntos administrativos y los cuatro que iban a ser educativos, terminaron siendo no educativos, queda claro que hice una separación entre lo administrativo y lo educativo y que, en las reuniones, daba preferencia a lo administrativo y descuidaba el análisis y la reflexión grupal.

En resumen, la problemática fundamental de mi gestión estaba clara: no había congruencia entre mis intenciones como coordinadora –contribuir a la mejora educativa de las prácticas de los maestros del Área Académica- y los productos de mi gestión: al final del ciclo escolar, sólo dos maestros de siete mostraron que hubo mejoras en sus prácticas, según lo evidenciado en sus programas operativos, exámenes, observaciones de clase e, incluso, las evaluaciones docentes de los alumnos.

---

<sup>13</sup> Co = coordinadora; A y B = dos maestras diferentes; // = acciones no verbales.

El objeto de intervención fue diseñar una reunión de Área Académica que fuera formativa. Esto significó establecer un objetivo claramente educativo, elegir estrategias que llevarán hacia el cumplimiento del objetivo –poniendo atención en fomentar la participación activa, y el análisis y la reflexión por parte de los maestros-, y decidir cuál iba a ser el producto de la reunión que diera cuenta tanto del propósito como del proceso.

Opté por realizar una reunión que consistiera en dos horas de reflexión sobre la forma en que cada uno de nosotros trabajaba en el Área Académica, para analizar qué cosas funcionaban y cuáles no, y definir el rumbo a seguir por escrito. También pensaba aprovechar esta reunión para avisarles que ya no iba a continuar como coordinadora y, así, hacer de esta reflexión una especie de evaluación/conclusión de la gestión.

Lo que sucedió en esa reunión, a la que sólo asistieron cuatro maestras, fue lo siguiente:

Como introducción a la reflexión, la coordinadora compartió cómo había solucionado un problema de una autoevaluación inexacta entre los equipos de uno de sus grupos de Historia. Después, presentó al Área Académica (AA) los textos sobre los valores institucionales que utilizó con su grupo y dijo que ahora el AA iba a hacer un ejercicio. El trabajo con el AA era que los textos sirvieran como la plataforma de la cual partir para ver qué le pertenecía a cada quien de la evaluación de los docentes a la coordinadora.

Después de leer la evaluación, la coordinadora dijo que ella tomaba lo que a ella le pertenecía de todas las preguntas menos la última<sup>14</sup> y que se comprometía a trabajar sobre ellas y tomar en cuenta las sugerencias. La última pregunta no la tomó porque explicó que no le pertenecía a ella pero que le preocupaba porque consideraba que faltaba autocrítica en el AA. Dijo que para avanzar, el AA necesitaba reflexionar.

La coordinadora preguntó qué pensaban, opinaban y decían las demás. Una maestra dijo que aunque ella sí asistía, el problema era la asistencia irregular.

Las demás preguntaron que cuál era el objetivo del ejercicio en varias ocasiones y la coordinadora contestó que reflexionar sobre el trabajo del AA. Preguntaron si se trataba de calificarse, la coordinadora dijo que no, que se trataba de que cada quien analizara qué le pertenecía –qué hizo o no hizo- en cada pregunta de la evaluación.

Preguntaron que qué quería la coordinadora, que qué esperaba que contestaran.

La coordinadora da un ejemplo: dice que ella asume que es tajante.

---

<sup>14</sup> La Evaluación a Coordinaciones de Áreas Académicas del ciclo escolar 2006-2007 consistió en 12 preguntas. De éstas, 11 eran preguntas sobre el desempeño de los coordinadores, y la última pregunta decía así: “¿Cómo considero que ha sido mi participación como integrante del Área Académica?”

Las demás le cuestionan que no entienden la relación entre lo que pasó con sus alumnos y la evaluación.

La coordinadora contesta que fue un ejemplo, un pretexto para iniciar la reflexión.

Se desvía la conversación hacia el Foro y hay quejas de que no se ha avanzado en un mes.

La coordinadora pregunta que qué sugieren, qué necesitan. No le responden.

No se llegó a ninguna respuesta concreta y quedó pendiente el ejercicio de analizar lo que a cada quien le pertenecía para la siguiente reunión.

El propósito de la intervención no se cumplió. A pesar de mis preguntas, mis silencios, mis invitaciones a participar, y hasta del hecho de ponerme como ejemplo de decir lo que asumía como mi responsabilidad (lo que “me pertenecía”) y a lo que me comprometía al respecto, ninguno de las maestros reflexionaron acerca de lo que “les pertenecía” o no de la evaluación, ni acerca de la forma en que cada uno trabajaba, ni acerca de lo que funcionaba o no funcionaba en general. En dos ocasiones la conversación se desvió, una vez hacia las observaciones de clases y otra hacia la participación del Área Académica en el Foro de Investigación Educativa, y conscientemente lo permití, pensando que tal vez de uno de estas ocasiones surgiría una reflexión, ya que ellas eran las que estaban haciendo el desvío. Sin embargo, me equivoqué, ya que lo que resultó de ambos desvíos fueron quejas donde manifestaban que las cosas no salían porque no tenían claro qué había que hacer. Ante estos comentarios, lo que hice para recuperar la intención de reflexión fue preguntar qué sugerían o qué necesitaban, y no obtuve ninguna respuesta: o se callaban o cambiaban de tema.

Ante esta cruda realidad, mi reacción fue preguntarme ¿cómo fue que la intervención no pudo alterar la falta de congruencia entre mis intenciones y los resultados?, ¿cómo llegué a esto? Después de pensar un buen rato, descubrí que esta contradicción no era de ahora, sino que venía de hace dos años y que su origen estaba en una decisión que tomé: si bien consideraba que todo lo que hacíamos en el Área Académica era para mejorar las prácticas educativas de los maestros en el aula, en las reuniones había que atender muchos asuntos administrativos urgentes y decidí que iba a ser más práctico que yo atendiera la parte educativa a nivel individual con los maestros en sus entrevistas. Sin embargo, debido a que no todos los maestros venían a entrevistas, si en las

reuniones me dedicaba a tratar asuntos pendientes y no mencionaba que nuestro objeto final eran los alumnos, estos maestros perdieron el sentido final de para qué se estaban haciendo las cosas.

Esto último coincide con lo que dice Sañudo sobre el tema: «En una institución educativa, no compartir el proyecto que se desarrolla y no ser parte activa e integrante del mismo provoca conflicto.»<sup>15</sup> Así que, entre las lecturas teóricas y el avance del Diplomado, me fui dando cuenta que la decisión que tomé no fue la mejor.

Para explicar por qué fue prácticamente imposible cambiar en una sesión una situación que llevaba tres años dándose, me referiré a la tipología de John Elliott acerca de los diferentes tipos de relaciones de enseñanza-aprendizaje que se pueden establecer entre el profesor y los alumnos<sup>16</sup>. Según esto, el tipo de relación que había establecido con los maestros era “formal-estructurado-dirigido”, que es cuando

El profesor no protege el aprendizaje autodirigido al tratar de obtener unos resultados cognitivos preconcebidos de modo que pretende hacer al alumno intelectualmente dependiente de la posición de autoridad del profesor.<sup>17</sup>

Debo aclarar que mi intención no era que los maestros dependieran de mí. Sin embargo, lo que pasó a lo largo de esos tres años fue que, al ellos no tomar la iniciativa y no participar de manera propositiva, en el momento de tomar decisiones, la que tenía que tomarlas era yo, sola.

Para comprender por qué los maestros esperaban que yo les dijera qué hacer, encontré una respuesta en un texto de Elsie Rockwell. Según la autora,

La interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado “estructuras de participación”. Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta

---

<sup>15</sup> Sañudo, *ibid.*

<sup>16</sup> Elliott, *op. cit.*, pp. 140-146.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 144. En esta cita y la siguiente, donde dice “profesor”, entiéndase “coordinadora” y donde dice “alumno”, “maestros”.

verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender “qué quiere el docente” en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción[...] ellos “no saben”, mientras que el maestro por definición institucional “sí sabe”.<sup>18</sup>

Esto significa que entre los maestros y yo habíamos establecido una estructura de participación típica en la que, a raíz de la decisión que tomé de separar lo administrativo de lo educativo, estaban acostumbrados a que yo iniciara, dirigiera, controlara y comentara, por lo que cuando traté de hacer un cambio en la estructura de participación, ellos no entendieron qué estaba pasando. Según esto, querían que les dijera qué hacer porque, de acuerdo con esta explicación, yo “sí sabía” qué debían hacer y ellos “no sabían”.

Sin embargo, estas explicaciones no fueron suficientes para mí. Por lo que tuve que continuar con mi cuestionamiento interno: seguí preguntándome de dónde saqué esto de separar lo administrativo de lo educativo.

Entonces, descubrí que esta idea la había tomado de la manera de gestionar de la anterior Directora General Académica con los coordinadores: ella solía tener entrevistas largas y profundas, educativas y formativas, con cada coordinador y, en las reuniones generales, aunque hubiera algún asunto organizativo que atender, no perdía de vista el propósito educativo final. Debo agregar que, además, ningún coordinador faltaba a sus entrevistas personales ni a las reuniones generales, salvo algún asunto imponderable.

Mi segundo descubrimiento fue que, inconscientemente, supuse que lo mismo podía hacer con los maestros. Y aquí es cuando empezó la avalancha de descubrimientos. Me di cuenta de que supuse que los maestros se comportarían igual que los coordinadores, creí que tendrían el mismo grado de compromiso

---

<sup>18</sup> ROCKWELL, Elsie, “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.” en Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, 4ª reimp, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 23-24. En la nota 14 Rockwell explica que el concepto de “estructuras de participación” fue desarrollado por Susan Philips (1972). En esta cita, donde dice “profesor”, entiéndase “coordinadora” y donde dice “alumno”, “maestros”.

(aunque sabía que a los maestros no se les pagaba por asistir a las reuniones de Área Académica).

Empecé a buscar información sobre supuestos y creencias. Esto es lo que dice el diccionario de la Real Academia Española. Supuesto: hipótesis sin fundamento, dar por sentada y existente una cosa que realmente no tiene existencia. Creencia: afirmación sentada en la fe o los sentimientos, tomar por cierta una cosa que el entendimiento no alcanza o que no está comprobada.<sup>19</sup>

En los últimos módulos del Diplomado se empezó a hablar de los supuestos y las creencias como parte de los referentes sobre los cuales construimos nuestras prácticas. Atando cabos, me di cuenta de que el origen de las contradicciones de mi gestión estaba en ciertos supuestos y creencias que yo tenía, ya que su influencia inconsciente era la que me guiaba para tomar decisiones y actuar de tal o cual manera. Es decir, durante tres años estuve operando bajo el supuesto inconsciente de que lo que hacía era una buena manera de trabajar: si funcionaba con los coordinadores, ¿por qué no iba a funcionar con los maestros?

El papel nefasto e insidioso que juegan los supuestos y las creencias queda claro en lo que se convirtió en mi cita favorita sobre el tema:

El sujeto puede actuar racionalmente, pero no siempre de la forma más adecuada, debido a las distorsiones que le afectan... La falta de racionalidad no sólo proviene de la carencia de teoría o de la complejidad de la situación. Hay a veces razones profundas no controlables que ponen de manifiesto que entendimiento y voluntad pueden llevarnos por caminos contradictorios.<sup>20</sup>

Al seguir cuestionándome y averiguando más cosas que suponía y creía, descubrí un supuesto que me cambió, sin exagerar, la vida, y pienso que fue el que determinó la forma en que conduje la coordinación: "Suponía que si estaba trabajando con maestros, y yo era maestra, ellos iban a ser, pensar y actuar como

---

<sup>19</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1992.

<sup>20</sup> GIMENO Sacristán, José, *Poderes inestables en educación*, 2ª ed, Madrid, Morata, 1999, p. 76.

yo". Debo aclarar que esto no es una afirmación de tipo narcisista, según la cual yo me consideraría un ejemplo para los demás maestros; se trata más bien de algo más simple: si ellos y yo somos maestros, entonces compartimos las mismas características. Esto lo deduje después de una entrevista con la coordinadora del Diplomado, quien me preguntó que si no hacía lo mismo con mis alumnos y contesté que no, porque ellos eran "alumnos" y yo, "maestra", por lo que éramos "diferentes", y yo no esperaba que fueran, pensaran o actuaran como yo.

También encontré que los supuestos se agrupaban en "familias". Al supuesto mayor –que los maestros iban a ser, pensar y actuar igual que yo- se le agregaban otros supuestos, más pequeños, pero igual dominantes: suponía que iban a tener iniciativa, suponía que iban a cumplir con lo que se comprometían a hacer, suponía que bastaba con que les señalara un error una vez para que nunca más lo cometieran.

Con las creencias pasó lo mismo. Aquí la idea principal fue que creía que los maestros iban a desempeñarse como profesionales, y más estando en una escuela jesuita, donde el *magis*<sup>21</sup> es uno de los cinco valores institucionales. Igualmente, a esta creencia se le agregaron otras, como por ejemplo, creía que querían ser mejores maestros, creía que estarían dispuestos a hacer cualquier cosa, creía que habían asumido el *magis* como propio. Etcétera.

Además de lo importante que fue descubrir los supuestos y las creencias que estaban detrás de mis decisiones, el otro aspecto que me llamó la atención fue el proceso mismo por el cual descubrí dichos supuestos y creencias. La principal dificultad fue que éstos son inconscientes, por lo que no tuve acceso inmediato a ellos. En palabras de Woods,

Las improntas de la socialización temprana penetran más profundamente aún[...] Una cosa es reconocer el sexismo (el racismo y otros "ismos") en los libros de texto, la distribución de recursos, la organización escolar y el currículum, y otra cosa muy distinta es advertirlo en la práctica y las perspectivas de uno mismo. No sólo nuestra carrera docente,

---

<sup>21</sup> El *magis* es uno de los cinco valores que promueve la educación jesuita. Es la búsqueda de lo mejor por encima de lo bueno e implica educar en el sentido de la excelencia humana.

sino toda nuestra vida, toda nuestra manera de relacionarnos con la gente, incluso con los más allegados a nosotros, y nuestros momentos más excelsos y de mayor orgullo, pueden tener como fundamento ciertas suposiciones[...]<sup>22</sup>

Si bien es cierto que resulta difícil identificar los supuestos y las creencias por su carácter inconsciente, encontré una serie de “focos rojos” que pueden ayudar a identificarlos: cuando me topo con una contradicción, cuando tengo una sensación de incomodidad, enojo o molestia, o frustración, significa que debo estar cerca de un supuesto o una creencia. Por ejemplo: la contradicción que había entre mi intención y mis resultados, el hecho de sentirme incómoda de que no todos los maestros asistieran a las reuniones o a las entrevistas, cuando me enojaba con los maestros que no cumplían, el hecho de sentirme frustrada al comparar mis resultados como coordinadora con los resultados como maestra.

El proceso de preguntarme de dónde saqué las ideas hasta que logré identificar los supuestos y las creencias requirió distanciarme de mis acciones y mis pensamientos para cuestionar su veracidad y reflexionar sobre sus implicaciones. Esto es una habilidad que se requiere practicar y desarrollar. Si bien Woods<sup>23</sup>, Gimeno Sacristán<sup>24</sup> y Elliott coinciden en señalar la importancia del distanciamiento –o toma de conciencia- para poder enfrentarse al papel que desempeñan los supuestos y las creencias en el sistema educativo, esto es lo que dice Elliott al respecto:

Al desarrollar nuestra comprensión, tenemos que arriesgar nuestros valores y creencias. Cuando nos abrimos a las cosas que tratamos de comprender, ellas nos obligan a tomar conciencia de los prejuicios problemáticos y a criticarlos a la luz de los nuevos significados emergentes.<sup>25</sup>

## Conclusiones

Esta ponencia es el resultado de un proceso agri dulce de recuperación de una gestión.

---

<sup>22</sup> Woods, *op. cit.*, p. 34.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 33, 34.

<sup>24</sup> Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p.127.

<sup>25</sup> Elliott, *op. cit.*, p. 116.

Desde el punto de vista de la coordinación, reconozco que la investigación no tuvo un resultado favorable. Ni siquiera podría decir que haya algo de rescatable en el proceso de intervención, ya que las cosas quedaron como estaban: a la reunión de intervención sólo asistieron las maestras que normalmente asistían, y su participación fue similar a la de otras reuniones, a pesar de mis intentos por hacer algo diferente.

Sin embargo, la riqueza del proceso está en el descubrimiento del papel que jugaron los supuestos y las creencias en la toma de decisiones de la coordinación. Considero que es importante desarrollar la habilidad de identificarlos para después poder cuestionar tanto su validez en sí como su aplicabilidad a una situación determinada, por tres motivos:

- a) Su carácter inconsciente los hace elusivos.
- b) Pueden ser el origen de conflictos y contradicciones.
- c) Todos los seres humanos tenemos supuestos y creencias.

Independientemente de que el contexto de mi gestión fue difícil y problemático, tengo que reconocer que la decisión de separar lo administrativo de lo educativo fue mía. Aunque trate de justificarme diciendo que “no tuve opción”, o que mis intenciones eran “buenas”, asumo que la decisión me pertenece y que no fue la apropiada.

Después de releer lo que dice Sañudo sobre el carácter educativo de la gestión, lamento no haberlo leído al inicio de mi gestión. Apoyándose en Wilfred Carr, Sañudo explica que la calidad educativa de la gestión «no se refiere a la economía en los costos, la eficiencia administrativa o el trámite de certificados, sino al valor educativo de los procesos».<sup>26</sup> Amplía esta idea así:

La gestión es la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que constituyen la institución para lograr el propósito formativo de los individuos y de los colectivos.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Sañudo, *op. cit.*, p. 2.

<sup>27</sup> *Ibid.*

Finalmente comprendí que ser coordinadora no era, en parte, un trabajo administrativo y organizativo, y en parte, educativo, sino esencialmente formativo y educativo. Después de lo leído, ahora estoy convencida de que la gestión puede llegar a tener un impacto mayor si es considerada como parte del proceso educativo de los docentes. Una gestión deja de ser meramente administrativa cuando empieza a preocuparse por el hecho de que los procesos y las acciones que la conforman tengan un propósito y un contenido educativo. En otras palabras, el hecho de considerar a la gestión como educativa impacta, en primera instancia, la profesionalización de los maestros mismos, porque lo que sea que ocurra en la gestión tiene como propósito que los maestros sean profesionalmente mejores; y en segunda instancia, el proceso formativo de los alumnos en la medida en que los maestros aplican los resultados de su propio proceso de mejora educativa.

#### **FUENTES CONSULTADAS**

BAZDRESCH Parada, Miguel. "Interacción, intersubjetividad y procesos interpretativos cotidianos". En Bazdresch Parada, Miguel. *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara. Textos Educar/SEJ. 2000. Pp. 25-33.

BAZDRESCH Parada, Miguel. "La intervención de la práctica educativa". En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós. 2006. Pp. 55-69.

BOURDIEU, Pierre *et al.* *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. 6ª ed. México. Siglo Veintiuno. 1983.

CAMPECHANO Covarrubias, Juan. "Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas." En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós. 2006. Pp. 71-83.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. 4ª ed. Madrid. Morata. 2000.

EZPELETA, Justa y Alfredo Furlán (comp.). *La gestión pedagógica de la escuela*. México. UNESCO. 2004.

FIERRO, Cecilia, *et al.* *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. 1ª reimp. México. Paidós. 2003.

GARCÍA Herrera, Adriana Piedad. "La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente." En Juan Campechano *et al.* *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara. México. UNED. 1997. P. 33-76.

GARCÍA Herrera, Adriana Piedad y José Luis Dueñas García. "Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica." En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós. 2006. Pp. 99-140.

GIMENO Sacristán, José. *Poderes inestables en educación*. 2ª ed. Madrid. Morata. 1999.

GIMENO Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª ed. Madrid. Morata. 2002.

GONZÁLEZ Velasco, Luciano. "Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?". En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós. 2006. Pp. 141-167.

MINAKATA Arceo, Alberto. "La resignificación metodológica de la práctica docente, constitutivo de la transformación de la práctica educativa." En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós. 2006. Pp. 85-97.

KEMMIS, Stephen. "La teoría de la práctica educativa." En Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata. 1996. Pp. 17-38.

PÉREZ Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 4ª ed. Barcelona. Morata. 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed. Madrid. Espasa Calpe. 1992.

ROCKWELL, Elsie. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela." En Rockwell, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana*. 4ª reimp. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.

SAÑUDO, Lya Esther. "El proceso de significación de la práctica". En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós. 2006. Pp. 19-53.

SAÑUDO, Lya Esther. "La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder." En *Educación. Revista de Educación*. Guadalajara. Nueva época, 16. Enero-marzo 2001. Disponible en:

<http://www.educar.jalisco.gob.mx/16/16Lya.html>. [Fecha de consulta: 16 de julio de 2007]

SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós. 1998.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. 1989.

## **El trabajo Colaborativo y el Proceso Humanizante**

AUTORES: Integrantes del Área de Ciencias de la Sección de Secundaria;  
LARIOS Nossiff, Lilia (Coord.); DÍAZ Ávalos, Irma Nora; MORALES Rodríguez  
Darío Gerardo; URIBE Rodríguez, Javier;, María ZAPATA Rodríguez Yolanda.

INSTITUCION EDUCATIVA PATROCINANTE:

Instituto Cultural Tampico

### **RESUMEN:**

Con la Reforma Educativa 2006 en la Secundaria, se implementa una opción metodológica: **“Los Proyectos en Trabajo Colaborativo”**, estrategia de enseñanza que permite el desarrollo del aprendizaje donde los alumnos con diferentes niveles de conocimiento y habilidades, aprenden y trabajan juntos para llegar a una meta u objetivo común.

A partir de ésta, nuestro trabajo como docentes se ha ido transformando, romper paradigmas fue uno de los retos, aún con el temor de dejar solos a los alumnos para que ellos pudieran construir su propio conocimiento.

Este transitar de la práctica docente, nos llevó a hacer un alto para indagar de la manera más honesta si nuestros alumnos estaban aprendiendo y si lograban alcanzar los objetivos planeados en el curso, siendo significativo el aprendizaje para ellos.

Las evidencias presentadas en la autoevaluación, es una muestra de como los estudiantes en el transcurso del desarrollo de su proyecto fueron construyendo su propio aprendizaje haciéndolo significativo para su vida, permitiéndoles avanzar en su proceso humanizante, para ser capaces de tener iniciativas propias y ser responsables de sus acciones.

## INTRODUCCION

La práctica docente es esencialmente una práctica humana, en ella la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental para la formación de los alumnos.

Un académico posee ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias, es un ser no acabado, en proceso de humanización, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal, que imprimen a la vida profesional determinada orientación y es un modelo a seguir para algunos estudiantes.

Analizar lo anterior, nos lleva como Área de Ciencias de la Secundaria del Instituto Cultural Tampico, a cuestionarnos sobre la percepción que tienen nuestros alumnos del docente frente a su Práctica Educativa.

Esto nos impulsa a buscar respuesta a través de la Observación - Acción, sobre la práctica de dos integrantes del Área, al implementar los nuevos Programas Gubernamentales correspondientes a la Reforma Educativa 2006.<sup>1</sup>

Una Interrogante que los integrantes del Área se formulaban continuamente en la implementación de estos Programas, era qué percepción tenían los alumnos acerca de su persona como académicos y si se lograban los objetivos propuestos por la Reforma Educativa.

Esto condujo a realizar evaluaciones continuas durante todo el curso escolar, con cada evaluación que realizaron los alumnos a los maestros, hubo un sentimiento de satisfacción por los logros alcanzados porque al conseguir que los alumnos obtuvieran conocimientos sobre la asignatura que enseñaban.

---

<sup>1</sup> SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. *Programa de Estudios Ciencias*. México: Secretaría de Educación Pública. 2006

Los alumnos percibían a los académicos del Área de Ciencias como personas serias, centradas, comprensivas pero un poco distantes con ellos para bromear y platicar sobre otros aspectos más profundos.

El temor de los Académicos era dejarse llevar por sus bromas y que les faltaran el respeto. Ahora podemos comprender que la disciplina es el medio, la herramienta con la que debe contar el educador para guiar y organizar el aprendizaje y al mismo tiempo es un fin para desarrollar en la persona los valores y actitudes que se deseen.

A través de la reflexión de la práctica, aprendimos a corregir errores, hubo más acercamiento con los alumnos, se desarrolló una actitud tolerante y se establecieron límites por medio de las normas en un diálogo maestro-alumno. Esto nos ayudó a depositar la confianza en ellos, sabiendo que el maestro se gana el respeto de sus estudiantes y no se impone con el miedo o la manipulación. El profesor, forzosamente tiene que ir renovándose a la nueva juventud. (Segovia Pérez, 1997)<sup>2</sup>

¿Actualmente que tipo de Educación estamos realizando como Académicos?  
Uno de los objetivos de la Reforma Educativa 2006 en la Secundaria, es implementar “**Los Proyectos en Trabajo Colaborativo**”, como una estrategia de enseñanza que permite el desarrollo del aprendizaje, donde los alumnos con diferentes niveles de conocimiento y habilidades, aprenden y trabajan juntos para llegar a una meta u objetivo común. Y que sean capaces de pensar por sí mismos, con sentido crítico, tomando en cuenta los puntos divergentes que puedan existir en el ámbito moral e intelectual, logren alcanzar un sentido social donde sean libres, independientes, responsables de sí mismos y de sus actos para construir sus valores morales con libertad y tomen sus propias decisiones, no dejándose arrastrar por los demás y la conformidad.

---

<sup>2</sup> SEGOVIA Pérez, José. *Investigación educativa y formación del profesorado*. España: Escuela Española, 1997.

Con el trabajo colaborativo los alumnos logran desarrollar su proceso de humanización, lo que implica el desarrollo de sus dimensiones antropológicas y su autonomía.

Se ha visto que cuando el profesor proporciona a los alumnos conceptos establecidos o las respuestas correctas a las preguntas, sin dar oportunidad a que él mismo las descubra, no puede comprender este conocimiento claramente y lo recuerda vagamente, mientras que el conocimiento que él mismo construye con sus ideas lo recuerda fácilmente.

Es muy importante llevar a cabo actividades donde tenga la oportunidad de desarrollar su capacidad de INQUIRIR, para que pueda reunir datos que le permitan hacer relaciones coherentes con su conocimiento previo y el nuevo conocimiento que se le presenta, con el propósito de modificar sus ideas anteriores y pueda construir su nuevo conocimiento.

Un factor importante para el desarrollo de la persona y esencial para el maestro, es el cuidado que debe tener de no destruir la confianza del estudiante al exponer sus propias ideas y en su habilidad de razonar, esto implica la necesidad de enseñar a nuestros alumnos a ser autónomos intelectual y moralmente hablando.

¿Cuál es nuestra actitud como docentes ante el proceso de aprendizaje del alumno?

Considerando lo anterior en el deseo de impulsar el desarrollo autónomo e intelectual en nuestros alumnos se presenta esta alternativa de Trabajo de Investigación con los Proyectos en Trabajo Colaborativo, donde se explica el desarrollo de la estrategia, así como la experiencia de los docentes al trabajar los proyectos en Trabajos Colaborativos y algunas evidencias del proceso que se describen ampliamente en los siguientes apartados.

## **Trabajo Colaborativo.**

¿Qué es el trabajo colaborativo?

Son las aportaciones que hace un estudiante a sus compañeros de equipo en cuanto a experiencias, comentarios, sugerencias, reflexiones, sobre el trabajo que ha desarrollado cada uno y a su vez espera que sus compañeros contribuyan en el mismo sentido, para producir un producto o servicio.

El trabajo colaborativo promueve lograr metas comunes, propiciando la interdependencia positiva que es el compromiso y la responsabilidad de aprender, y enseñar unos de otros. Se utilizan las habilidades interpersonales, se recapacita sobre el proceso de su trabajo, fomentando el aprendizaje cooperativo y hacer que todos y cada uno sea individual y personalmente responsable por su parte equitativa de la carga de trabajo (Citado en Eduteka Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, 1991,1)<sup>3</sup>

La colaboración existe en un ambiente de trabajo por múltiples razones: es técnicamente necesario, económicamente benéfico o porque es requerido en una situación educativa. A continuación se establecen una serie de criterios para que una situación de trabajo sea colaborativa.

Generalidades sobre los trabajos Colaborativos:

El trabajo colaborativo se halla donde los individuos trabajan juntos. La tarea del grupo debe ser colaborativa en su medio. Las personas involucradas comparten las mismas metas, parte de las cuales es el cumplimiento de su tarea compartida.

Por esto el trabajo colaborativo es claramente no competitivo. Se desarrolla en un espacio normalmente informal y usualmente se ejecuta en grupos pequeños, generalmente proyectos grupales.

---

<sup>3</sup> EDUTEKA, *Fundación Gabriel Piedrahita Uribe*. Colombia, 1991 <http://www.eduteka.org>

El trabajo colaborativo está siendo cada vez más necesario debido a múltiples factores (Marca y Bock, 1992)<sup>4</sup>, tales como:

- problemas cada vez más complejos.
- problemas son cada vez de mayor tamaño.
- personas cada vez más especializadas.
- soluciones que requieren cada vez aptitudes diferentes.

Todo esto ha provocado un cambio de actitud en la forma de trabajar de las personas, que se visualiza en que:

- Las personas necesitan trabajar como miembros de un equipo y cooperar entre ellas.
- Las personas requieren intercambiar información más frecuentemente.
- El éxito de un equipo de trabajo dependerá no sólo de capacidades individuales sino también del nivel de colaboración.

Los trabajos Colaborativos como establece Moursund<sup>5</sup> se pueden utilizar para la realización de un proyecto, en Internet se encuentran multiplicidad de casos bajo la denominación de Proyectos Colaborativos, por ejemplo para:

- Intercambiar información sobre culturas y hábitos sobre diferentes países.
- Producir textos literarios (poesía, cuentos, novelas, etc.) en forma conjunta.
- Producir trabajos de investigación sobre un tema determinado,
- Los Proyectos Colaborativos pueden ser de distinta índole y responder a distintas necesidades.

Desarrollo de proyectos Colaborativos:

Se puede definir Proyectos Colaborativos, como una estrategia de aprendizaje altamente participativa, que implica el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los participantes, para aumentar sus conocimientos y habilidades en alguna temática de interés educacional. Esta estrategia, se fortalece a través

---

<sup>4</sup> MARCA, D., Bock, G. *Groupware: Software for Computer- Supported Cooperative Work*. IEEE. Computer Society Press. Los Alamitos, California, 1992

<sup>5</sup> MOURSUND, David. *Aprendizaje por proyectos utilizando las TIC*. México: QUIPUS, 2004.

del uso de las comunicaciones electrónicas y sistemas de apoyo a la colaboración por computadora (trabajo colaborativo apoyado por computadora; en inglés corresponde las siglas CSCW)<sup>6</sup>.

Una de las características más importantes de un Proyecto Colaborativo es que recoge las motivaciones y expectativas que poseen los estudiantes y las canaliza a un plano educativo.

En este contexto profesores y alumnos son capaces de definir sus objetivos de trabajo, generar un plan de desarrollo, comprometerse con él y trabajar codo a codo para la consecución de las metas. Esto genera un cambio radical en los aprendizajes, se pasa de una actitud tradicional en donde es el profesor el que tiene que enseñar, con la sucesiva responsabilidad para él, a un ambiente en donde los alumnos toman un rol más activo para aprender.

En este contexto el rol del profesor emigra al de un facilitador de aprendizajes, organizador de ambientes de trabajo y el de un educador capaz de motivar a los estudiantes en esta cruzada de aprender.

Aplicación de Proyectos Colaborativos:

Es factible desarrollar proyectos Colaborativos entre cursos o grupos de alumnos de diferentes colegios, no importando la cantidad de cursos en que puedan participar, ni la ubicación geográfica en que éstos se encuentren, usualmente la cantidad de participantes va desde dos hasta ocho equipos. También se pueden realizar proyectos en una sola Institución.

Otra opción es desarrollar el trabajo entre alumnos y una persona experta en una determinada temática. Por ejemplo: un curso de enseñanza básica en la clase de ciencias naturales, puede trabajar un proyecto de enfermedades con un científico especializado en el tema.

---

<sup>6</sup> MOURSUND, David. *Aprendizaje por proyectos utilizando las TIC*. México: QUIPUS, 2004.

Ventajas de los Trabajos Colaborativos.

1.- En el plano tecnológico, se utilizan los servicios de la red Internet como medio para comunicarse y compartir información. De esta manera los profesores comparten objetivos, metas y logran organizar su trabajo. Y los alumnos a la vez utilizan los sitios Web al que acceden para actuar como investigadores.

2.- Los servicios como conversación en línea (IRS) y videoconferencia son utilizados para presentarse y compartir con sus compañeros de trabajo en tiempo real.

3.- El vínculo con el currículo y las clases formales permite elegir el tema a investigar e implica realizar ejes transversales de varias asignaturas y contenidos.

4.- Se obtienen productos finales, como revistas, boletines y publicaciones periódicas, que pueden ser publicadas en Internet.<sup>7</sup>

5.- La publicación del producto no siempre es la fase final, es el inicio en la interacción de los alumnos publicadores y su audiencia.

Introducir a los profesores en el uso de trabajo colaborativo en el salón de clases puede resultar una tarea bastante compleja, pues ellos aprenden su rol en la práctica al mismo tiempo que sus estudiantes.

Asimismo, para el logro del desarrollo de tareas propias del aprendizaje cooperativo, tales como la interdependencia de metas y roles, interdependencia de la información para los grupos de trabajo y la interdependencia con otros grupos para el logro de un objetivo final, deberían capacitarse los docentes por medio de un ejercicio concreto y real, para facilitar la comprensión de la estrategia.

---

<sup>7</sup> MOURSUND, David. *Aprendizaje por proyectos utilizando las TIC*. México: QUIPUS, 2004.

Propósitos a desarrollar en los aprendizajes por proyectos:

Además de los objetivos obvios relacionados con la materia y los temas que se están cubriendo, un Proyecto de clase en el que se utiliza el Aprendizaje por Proyectos apoyado por las TIC (Tecnología de la Información y las Comunicaciones), debe cumplir por lo menos estos cinco propósitos para los estudiantes:<sup>8</sup>

- a. Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas
- b. Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
- c. Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de Proyectos.
- d. Promover el que se asuma mayor responsabilidad por el aprendizaje propio y colaborativo.
- e. Desarrollar las Capacidades Mentales de Orden Superior<sup>9</sup> como son: Análisis, Síntesis, Conceptualización, Manejo de información, Pensamiento sistémico, Pensamiento crítico, Investigación y Metacognición.

Aprendizaje por proyectos en trabajo colaborativo :

El Aprendizaje por Proyectos<sup>10</sup> (ApP) es una metodología, que ayuda al maestro a lograr sus objetivos como educador. Aunque existen muchas otras metodologías que pueden ayudarle en su trabajo, el ApP es una herramienta de enseñanza efectiva que para llevarse a la práctica requiere ciertos cambios en el manejo de la clase.

Esta metodología se centra en el aprendizaje; por este motivo los estudiantes tienen un peso significativo en la selección de los temas de los proyectos que van a realizar y casi siempre concuerda con sus intereses y habilidades.

En términos muy simples, el ApP ayuda a los estudiantes a:

---

<sup>8</sup> MOURSUND, David. *Aprendizaje por proyectos utilizando las TIC*. México: QUIPUS, 2004.

<sup>9</sup> MOURSUND, David. *La Creación de un proyecto de clase utilizando la Metodología del aprendizaje por proyectos*. México: ISTE, 2004.

<sup>10</sup> Idem.

- adquirir conocimientos y habilidades básicas.
- aprender a resolver problemas complicados
- llevar a cabo tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades.

El ApP<sup>11</sup> se orienta hacia la realización de un proyecto o tarea, el trabajo se enfoca en la solución de un problema complejo o en la realización de una actividad que también lo es; el trabajo se lleva a cabo en grupos; los estudiantes tienen mayor autonomía que en una clase tradicional para moverse y hacer uso de diversos recursos (preferiblemente dentro del aula); y los grupos que se conforman trabajan en proyectos diferentes.

Se recomienda además, para enriquecer el proceso, utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) aunque estas en cierta forma, pueden aumentar el desafío para el educador. Es indispensable que el docente tenga una actitud abierta y positiva hacia el manejo de las TIC y que tenga deseos de aprender.<sup>12</sup>

Por lo tanto, tomar la decisión de usar esta metodología apoyándose en las TIC implica hacer un esfuerzo en varios aspectos: cambiar el foco de la enseñanza del maestro al estudiante, convertirse en un guía flexible, crecer como docente y aprender con los estudiantes. El resultado para el aprendizaje puede ser maravilloso.

Las habilidades de trabajo colaborativo son simples, y de hecho estas habilidades están presentes en todas las personas desde que aprenden a ser seres sociales. El problema es que con el paso del tiempo, el marcado individualismo, el sistema educativo actual, etc. hacen que las habilidades necesarias para el trabajo colaborativo se afecten negativamente o simplemente se pierdan del conjunto de conductas.

---

<sup>11</sup> MOURSUND, D. Aprendizaje por proyectos utilizando las TIC. México: QUIPUS, 2004

<sup>12</sup> Idem.

Existe un conjunto de comportamientos que son propios de la relación con otros, pero dependen de lo personal, como la capacidad del alumno de aceptar la diversidad, la capacidad de respetar su turno, de no presionar a otro para que se haga lo que el desea, etc. son conductas que afectan tanto el funcionamiento como el clima de trabajo que se da al interior de un grupo.

Es importante que el profesor genere espacios para la coevaluación y permita la autoevaluación en sus alumnos, de modo que sean ellos los que se den cuenta si están logrando o no los objetivos tanto personales como grupales que se habían acordado.

### **¿Qué es el aprendizaje cooperativo?**

El aprendizaje cooperativo surge como respuesta a la necesidad de formación de grupos pequeños eficientes académica y socialmente, y que tienen objetivos comunes, actualmente es una estrategia muy utilizada en aquellos países que hacen esfuerzos por introducir de manera óptima las herramientas y métodos de instrucción para la aplicación en grupos pequeños, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como el de los restantes miembros del grupo.

Las ventajas del aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo tiene las siguientes ventajas en relación a la ejecución de tareas:

- Aumenta el aprendizaje, debido a que se enriquece la experiencia de aprender.
- Logra objetivos específicos más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo.
- Aumenta la motivación por el trabajo, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo.

Las ventajas observadas en relación a la dinámica grupal en su proceso humanizante son:

- Aumenta la cercanía y la apertura

- Mejora las relaciones interpersonales (etnias, discapacitados, etc.).
- Aumenta la aceptación de estudiantes con necesidades especiales.
- Aumenta la satisfacción por el propio trabajo.
- Se valora a otros como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje.
- Se genera un lenguaje común, y se establecen normas de funcionamiento grupal.

Las ventajas observadas a nivel personal son:

- Desarrollo de las dimensiones social, afectiva, espiritual, corporal, estética, cognitiva y ética.
- Aumento de los sentimientos de auto eficiencia.
- Disminución de los sentimientos de aislamiento.
- Disminución del temor a ser observados por otros.
- Disminución del temor a la crítica y retroalimentación.
- Incentivación del desarrollo del pensamiento.
- Conocimiento de diferentes temas y adquisición de nueva información.
- Aumento de la autoestima y la integración grupal.
- Desarrollo de trabajo con los demás y para los demás.
- Brinda un servicio viendo por los más necesitados.

¿Cómo formar los grupos de aprendizaje cooperativo?

De acuerdo al aprendizaje cooperativo existen cuatro conceptos que permiten organizar los grupos de trabajo y que resultan excelentes ejemplos para una capacitación.

Todos los grupos humanos tienen individuos con niveles de conocimiento o habilidades más desarrolladas que otros. La idea central es que cada grupo esté compuesto por estudiantes cuyo conocimiento o habilidades varíen entre bajo y alto. Así los más hábiles podrán reforzar sus conocimientos explicando y ayudando a los más lentos, y por su parte los más lentos tendrán la oportunidad de obtener ayuda y ser integrados al grupo.

La competitividad es uno de los aspectos más reforzados dentro del salón de clases y esto implica conductas tales como egoísmo o aislamiento. Al crear grupos iguales, la habilidad promedio de los grupos en el campo de juego es la misma, por lo tanto ningún grupo tendrá ventajas obvias sobre otro.

Romper las barreras de los prejuicios y los estereotipos, ya sea barreras éticas, étnicas o de género, es un gran aporte a la convivencia presente y futura, cuando se distribuyen estas variables en forma homogénea en los grupos de trabajo, los alumnos comienzan a respetarse mutuamente, debido a que se establecen relaciones con personas y no con grupos.

Cuatro a cinco es número óptimo para un grupo, permite un buen grado de participación entre los alumnos y se asegura un adecuado nivel de heterogeneidad, es importante que una vez que se conoce algo más de un grupo, es conveniente caracterizarlo; algunas consideraciones podrían apuntar a cantidad de hombres y mujeres, edad o diferencia de edad, habilidades para el uso de la computadora, grado de motivación o conocimiento sobre innovaciones, cómo son las relaciones interpersonales.

Una vez realizada la categorización, se debe poner énfasis en revisar los grupos para que queden equilibrados en función del género, etnia si corresponde, habilidades, destrezas. Se debe observar al equipo y cambiar a aquellos que son químicamente irreconciliables.

Los grupos y los roles:

Uno de los principales problemas que surgen al interior de un grupo son las dificultades con la organización de su tiempo de trabajo, la baja participación de todos los miembros del grupo, una distribución poco equitativa del monto de trabajo a realizar, se traduce en que finalmente la actividad sea realizada por uno o dos miembros del grupo.

Por otra parte surgen dificultades en las relaciones interpersonales de los miembros, debido al bajo desarrollo de habilidades sociales, tales como

escuchar y expresar las propias ideas, la baja tolerancia a las ideas ajenas o el respeto a los turnos de trabajo, entre otras cosas.

En el esquema de aprendizaje cooperativo, se asignan roles específicos a los miembros de los grupos, las cuales actúan en forma paralela a la realización de una tarea específica y permiten que aspectos como la disciplina, la planificación cooperativa, la equitativa distribución de tareas, la resolución de conflictos internos sean resueltos por los propios miembros del grupo, transfiriendo esas responsabilidades a los integrantes de cada grupo, en lugar de que sea el profesor el que siempre actúe de negociador externo.

La asignación de roles a los miembros de los grupos, será clave para lograr esa anhelada autorregulación. Se recomienda crear equipos de cinco estudiantes y propiciar un proceso de generación de normas de convivencia al interior de cada equipo, así como distribuir roles de:

- a) Líder: dinamizador del proceso, es quién se preocupa por verificar al interior del equipo que se estén asumiendo las responsabilidades individuales y de grupo.
- b) Comunicador: responsable de la comunicación entre el facilitador-docente y el equipo.
- c) Relator: responsable de la relatoría de todos los procesos en forma escrita. También de recopilar y sistematizar la información a entregar al facilitador-docente.
- d) Utilero: responsable de conseguir el material y /o las herramientas de acuerdo con las necesidades del equipo para el desarrollo de las actividades y /o procesos.
- e) Vigía del tiempo: controla el cronograma del tiempo establecido, y es responsable de que el equipo desarrolle las diferentes actividades dentro del tiempo pactado.

Al implementar estos roles de trabajo es bueno considerar su rotación entre los estudiantes, nunca debe asignar un rol único y permanente a un

alumno, cada rol permite desarrollar habilidades diferentes por lo que es importante dar esa oportunidad a cada alumno.

El aprendizaje cooperativo es utilizado como una estrategia metodológica independiente de los recursos, pero no cabe duda que con la incorporación de los recursos computacionales disponemos de una posibilidad de hacer más atractivo para los estudiantes el proceso de enseñanza aprendizaje, es posible generar distintos ambientes educativos apoyados por las computadoras.

### **Énfasis en procesos más que en productos**

El aprendizaje cooperativo no implica exclusivamente tareas de tipo "producción", donde los elementos son especificables y los resultados predecibles, y donde el logro de un "producto" determina las actividades

El aprendizaje cooperativo es estimulante y es un factor desde el cual se construye a partir de las contribuciones de los miembros del grupo.

Los profesores que trabajan con aprendizaje cooperativo deben focalizarse tanto en el desarrollo de destrezas de los alumnos y acompañarlos en su organización, como en las habilidades para analizar y evaluar la información recabada, así como observar los efectos que puedan producir en las conductas cooperativas de los estudiantes y en su aprendizaje académico, y llevar un seguimiento de los procedimientos que se ponen en juego durante el desarrollo del proyecto.<sup>13</sup>

### **Trabajo colaborativo para proyectos en Ciencias I**

Los retos que presentan la transferencia del conocimiento y la motivación a los alumnos hacia los estudios científicos sugieren una enseñanza de las ciencias que su capacidad de comprensión, los ayude a entender los problemas de la sociedad actual y los faculte para la toma de decisiones fundamentadas y responsables.

---

<sup>13</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios Ciencias*. México: Secretaría de Educación Pública. 2006

Asimismo, que rescate la dimensión práctica del aprendizaje-aplicación y uso, de manera que se logre la máxima relación entre teoría y práctica, conocimiento y aplicación, a fin de lograr que los aprendizajes sean más significativos.

Es importante favorecer la resolución de situaciones problemáticas socialmente relevantes y cognitivamente desafiantes, que tengan implicaciones sociales y técnicas, mediante propuestas flexibles que exijan a los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por aplicar sus aprendizajes de manera integrada en términos de competencias.

En relación con lo anterior en los programas de Ciencias se proponen espacios de trabajo específicos para el desarrollo de proyectos, como una estrategia didáctica en la que los alumnos, a partir de su curiosidad, intereses y cultura, integren sus conocimientos, habilidades y actitudes, avancen en el desarrollo de su autonomía y den sentido social y personal al conocimiento científico.<sup>14</sup>

En otras palabras los alumnos tendrán que dar respuestas, por sí mismos a las preguntas que ellos se plantean, utilizar procedimientos científicos cada vez más rigurosos y reflexionar a cerca de actitudes propias de la Ciencia, así como desarrollar actitudes personales como parte de su formación científica básica.

En la asignatura de Ciencias, con fines prácticos, se plantean tres posibles tipos de proyectos, aunque lo más común es que algunos puedan ubicarse en una, dos o las tres categorías dependiendo de sus procedimientos y finalidades:

---

<sup>14</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Estudios Ciencias*. México: Secretaría de Educación Pública. 2006

## **Tipos de proyectos.**

Proyectos científicos.

En estos proyectos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar actividades relacionadas con el trabajo científico formal al describir, explicar y predecir mediante investigaciones a cerca de fenómenos o procesos naturales que ocurren en su entorno.

Proyectos tecnológicos.

Estos proyectos estimulan la creatividad<sup>15</sup> en el diseño y la construcción de objetos, incrementan el dominio práctico relativo a materiales y herramientas. También amplían los conocimientos a cerca del comportamiento y la utilidad de diversos materiales, las características y eficiencias de diferentes procesos.

Proyectos ciudadanos.

Estos proyectos contribuyen a valorar de manera crítica las relaciones entre la ciencia y la sociedad, mediante una dinámica de investigación-acción y conducen a los alumnos a interactuar con otras personas para pensar e intervenir con éxito en situaciones que viven como vecinos, consumidores o usuarios.

## **Fases del proyecto.**

Aunque cada proyecto puede requerir la atención de etapas particulares en su desarrollo, de manera general se sugieren las siguientes:

- Fase de Planeación: los alumnos se reúnen para realizar las primeras actividades desencadenantes y el intercambio de ideas para perfilar el proyecto. Es conveniente evitar planeaciones exhaustivas por lo que se recomienda centrarse en una primera etapa del proyecto.

---

<sup>15</sup> INSTITUTO CULTURAL TAMPICO. *Proyecto Educativo Institucional*. México: Creatividad, 2006

- Fase de Desarrollo: implica que los alumnos pongan manos a la obra en las actividades que propusieron para encontrar respuestas a sus preguntas.
- Fase de Comunicación: esta etapa es muy importante pues aporta elementos para valorar el nivel del logro en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, así como la vinculación con otras asignaturas.

Entre muchas posibilidades de comunicación conviene tener en cuenta: periódicos murales, folletos, grabaciones de video y audios, exposiciones, ferias, compilaciones de poemas y canciones.

### Evaluación

La evaluación tiene dos componentes. Uno es la evaluación de contenidos, la otra es la evaluación del proyecto como instancia de aprendizaje colaborativo. Desde el punto de vista de la evaluación de contenidos, además de las pruebas de rendimiento, sugerimos el uso de dos instrumentos: la bitácora y el portafolio.

Al evaluar el proyecto como instancia de aprendizaje colaborativo es importante la bitácora. Se pueden analizar las bitácoras de los profesores, de los encargados de grupo, y de alumnos al azar. El análisis de narraciones de los alumnos respecto a la experiencia, son fórmulas de evaluación cualitativa que entregan una muy rica información de los aspectos íntimos del proyecto.

El portafolio consiste en una carpeta donde se van almacenando los estados de avance del proyecto.

El producto se puede mantener actualizado en el sitio Web, o enviarlo en un archivo a los demás colaboradores en los tiempos que esté estipulado.

Cada proyecto debiera considerar al menos un producto concreto, evaluable y socializable para que los ejecutores sientan que han concluido una tarea y al mismo tiempo puedan evaluar el producto obtenido.

Estos productos pueden ser diarios, murales, publicaciones, revistas escolares, guías de turismo, cuentos colectivos, videos, sitio Web, entre otros.

La evaluación va de acuerdo a criterios de logro de los objetivos académicos, habilidades y destrezas alcanzados por los alumnos, al tipo y calidad del apoyo entregado a los alumnos; dependiendo de la organización y manutención del ambiente colaborativo de aprendizaje, de la satisfacción personal y grupal, y del producto obtenido.

#### Autoevaluación y Coevaluación

Los registros para el seguimiento del desarrollo de los proyectos pueden ser aprovechados por los alumnos para que, con la guía del docente, lleven a cabo ejercicios de autoevaluación y coevaluación donde identifiquen logros, retos, dificultades y oportunidades para avanzar en el desarrollo de nuevos aprendizajes.

#### Difusión.

Se pretende que los proyectos tengan una trascendencia por el impacto que tienen en el entorno inmediato y se presenten a la comunidad educativa: a otros Colegas, a las Autoridades del colegio, Jefes de enseñanza, Supervisores, a los Padres de familia y a los otros alumnos.

La presentación a la comunidad puede ser por medio de: seminarios, exposiciones, presentaciones, publicación en el sitio Web de los productos.

Estos últimos con el fin de ser parte de la organización de un banco de información relevante al proceso de enseñanza/aprendizaje para otros alumnos, profesores y otras Instituciones.

Al visualizar los logros que se pueden obtener al implementar en nuestra práctica educativa los trabajos por Proyectos y darnos cuenta que cumplía con

uno de los objetivos propuestos por la Reforma Educativa<sup>16</sup>, ya que ésta pretende desarrollar las Competencias para la vida que se presentan a continuación como los rasgos deseables que contribuirán al logro del perfil de egreso de los estudiantes y le permitirán desenvolverse en un mundo en constante cambio.

Competencias para la vida:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

La implementación de los Trabajos Colaborativos en la Práctica Docente.

Los proyectos en trabajo colaborativo fueron realizados por los estudiantes del primer grado de secundaria del Instituto Cultural Tampico, cuyas edades fluctúan entre 11 a 13 años, pertenecen de manera general a un nivel socioeconómico medio a medio alto. Una tercera parte de ellos realizaron sus estudios de primaria en este mismo Colegio bilingüe, actualmente existen seis grupos heterogéneos con 35 alumnos cada uno.

Esta generación es la primera que experimenta el trabajo bajo la Reforma de la Educación Secundaria del 2006 en nuestro País. La ubicación del Colegio es en una zona urbana con alto desarrollo comercial.

Existen dos maestros para dar las clases de Ciencias I en los seis grupos, un maestro a cargo de tres grupos: 1-1, 1-2, 1-3 también asignado para dar Tutoría en el 1-4, y el otro docente con los grupos 1-4, 1-5, 1-6. La materia de Ciencias I se da en seis sesiones a la semana, siendo de 50 minutos, cada una.

---

<sup>16</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

Para realizar la **fase de planeación** de los proyectos, primero se procedió a establecer una serie de etapas de trabajo, que fue organizada de manera colaborativa en el Área Académica, dicha etapa consistió en lo siguiente:

- Primero se dieron a conocer los pasos del método científico para que los alumnos tuvieran una idea de cómo se puede realizar un proyecto experimental. Se explicó cada uno de los pasos de la investigación científica, se citaron ejemplos, en donde se ilustraba a los alumnos el diseño de hipótesis y de experimentos. Siendo esto esencial para que pudieran encausar sus trabajos bajo las condiciones en que un científico las realiza.
- Se proyectaron algunos videos como ejemplo de proyectos experimentales, donde se ejemplificaba con casos reales la realización de investigaciones y experimentos adecuados para el nivel escolar de educación media. Se procuró dar énfasis en dichos videos a la aplicación de la observación, la medición, el registro de datos y su graficación, así como el uso de variables y su control durante un experimento.
- Se retomaron los temas vistos en el curso escolar con el fin de contextualizar el proceso de la fase de planeación y elegir el tema para el proyecto, esto permitía ubicar a los alumnos en los contenidos vistos en el curso, para que de alguna manera centraran sus investigaciones en temas de su dominio o preferencia y permaneciera apegado a los temas de los programas oficiales.
- Al final de esta etapa los alumnos se reunieron en trabajo colaborativo, para elaborar el propósito de su proyecto y determinar el cronograma de actividades a desarrollar, así como designar los roles que determinarían las funciones de cada miembro del equipo para iniciar su trabajo.
- En el transcurso de las fases del proyecto en trabajo colaborativo, los estudiantes estuvieron acompañados por los docentes sujetos de observación de la práctica docente, que los orientaban en su proceso y problemáticas propias de los adolescentes.

La experimentación en la fase de desarrollo:

Dentro de la planeación anual, para realizar la fase de desarrollo se asignaron sesiones de trabajo para la realización de los proyectos de investigación, y fue en esta parte de los trabajos en donde los alumnos tuvieron un acercamiento mayor a los casos y temas que decidieron abordar, siendo pertinente aclarar que los trabajos no solo eran de índole experimental, sino también de tipo tecnológico y ciudadano.

Dentro de esta fase de desarrollo se acudió al laboratorio de cómputo para recoger datos que auxiliarían en la investigación, bajaron imágenes, videos, compararon la información eligiendo aquella que les era útil para su proyecto.

Los proyectos de tipo ciudadano fueron de gran importancia, pues a través de él, los alumnos tuvieron atención a las necesidades de la comunidad en que ellos viven, desarrollando investigaciones que satisficieron necesidades inmediatas, tales como encuestas donde conocieron situaciones de voz y experiencia de otros alumnos del mismo Colegio, pudiendo escuchar de ellos cómo y por qué empezaron a fumar, sus conocimientos e ideas acerca de la sexualidad, el tipo de alimentación que llevan a cabo, etc.

También realizaron entrevistas a un ginecólogo, un sacerdote, un juez, una nutrióloga, una bióloga, turistas, ciudadanos ordinarios, alumnos, ejecutivos, directivos escolares, personas con adicciones, ejecutivos de empresas industriales, padres de familia, etc., dando posibles alternativas de solución a las problemáticas sociales y otras situaciones como el fortalecer las campañas de limpieza propias de la Institución.

También se optó por los proyectos experimentales, como fue en el caso de la elaboración de cosméticos, cremas, shampoo, jabones naturales, dietas elaboradas por ellos mismos, proceso de crecimiento de hongos y sus tipos, obtención de la energía de las frutas cítricas, etc., trituraron, licuaron, donde experimentaban e iban construyendo su propio conocimiento, sintiendo, percibiendo y registrando, olían, gustaban, tocaban.

Sin dejar a un lado lo importante de construir un proyecto tecnológico como fue montar y representar a escala un gato hidráulico para discapacitados, una silla mil usos para personas de escasos recursos, construcción de un puente peatonal para evitar los accidentes frente del Colegio, sistema de riego para varias plantas, botes de basura modificados etc., fue sorprendente la manera de cómo el conocimiento los llevaba a tener ideas y las relacionaban con la vida cotidiana.

Fueron ellos los que construyeron los modelos según sus habilidades y sintieron el deseo de saber, de conocer más y comprender lo que iban descubriendo al investigar su proyecto.

Se apoyaban como equipo, conociendo al otro que tengo en frente y descubriendo sus potencialidades y debilidades como sujeto existencial.

No podemos dejar de mencionar los obstáculos que prevalecieron entre los alumnos tales como: no ser tolerantes entre ellos, el no reconocer sus limitaciones, la dificultad para organizarse, la falta de iniciativa para ser cooperativos y no lograr lo establecido en el cronograma, como primeros intentos en la implementación de los trabajos Colaborativos.

Esta problemática nos permitió acercarnos a ellos para acompañarlos en sus dificultades de relaciones interpersonales, organización y conocimiento, con el propósito de orientar su confianza y que afrontaran su propia debilidad como equipo y persona, sacando provecho de las dificultades en la que se encontraban y siguieran explorando la realidad ante la cual se enfrentaban.

Reflexionando sobre el proyecto

Para revisar la primera parte de la fase de desarrollo, donde los alumnos verificaron el producto parcial del proyecto, se necesitaron sesiones en donde el alumno con el rol de comunicador, presentaba los avances ante el maestro.

Esto se hizo para hacer una revisión sobre las hipótesis formuladas y poder responder a las preguntas ¿Qué es eso?, ¿Por qué es así? ¿Cómo funciona? ¿Para qué sirve? ¿Es realmente así? y entender lo que estaba sucediendo, permitiendo emitir un juicio sobre lo que se había hecho apegados

a la planeación inicial de su cronograma, o sobre lo que eran necesario cambiar o definitivamente descartar, debido a la no factibilidad del proyecto o la idea o por haber tomado un rumbo diferente a lo que se había planteado en los objetivos.

Se ponderaban las razones en pro y contra de cada una de las alternativas que ellos tenían para decidir libremente y se hacían responsables de su trabajo, sabiendo que nunca está terminada su tarea y su proyecto está abierto para una nueva investigación

Esto permitía perfilar su trabajo, llevando todas las ideas a la acción, ya que son movidos por el compromiso que han adquirido en trabajo colaborativo y dar lo mejor como personas.

#### Evaluación del docente

Para terminar los proyectos en trabajo colaborativo se cierra con la fase de comunicación. Esta fase se complementó en dos etapas:

1) La primera consistió en evaluar el producto final del proyecto, siendo esto realizado como se muestra a continuación:

- Durante las sesiones de clase ordinarias, los alumnos presentaron los proyectos y resultados obtenidos durante su investigación, empleando los recursos audiovisuales y modelado de maquetas, así como la presentación física de los productos tecnológicos, experimentales y ciudadanos según ameritaba el caso.
- De manera previa se habían señalado los aspectos de cómo se iba a evaluar el proyecto durante la fase de comunicación, entre los que sobresalen el dominio de contenidos, participación, colaboración, responsabilidad, interés, la presentación del producto final utilizando los recursos audiovisuales, modelos, trípticos, experimentos, etc.

- En el salón de usos múltiples, se evaluaron los proyectos según lo estipulado en la clase y se presentó el producto final del proyecto ante el resto de sus compañeros y la presencia de la Maestra.
- Una segunda presentación del proyecto sería el día de la Expo Proyectos 2007, ante la comunidad educativa.
- Se pidió a los alumnos perfilar los proyectos, con el propósito de mejorar su presentación y prepararse para la exposición de cierre de curso en donde los alumnos, así como lo hicieron en el salón de clase, mostraron su trabajo en una exposición colectiva multidisciplinaria, dando explicación de su desarrollo a visitantes de diverso índole tales como autoridades institucionales, educativas, padres de familia, alumnos de otros grados, etc.<sup>17</sup>

2) La otra, es la autoevaluación que el alumno realiza a sí mismo desde la orientación dada por el maestro.

Para llevar a acabo esta autoevaluación pedí a mis alumnos que escribieran en una cartulina lo que habían aprendido en el proceso de los proyectos y cuáles fueron sus sentimientos al trabajar en colaborativo con sus compañeros.

A continuación menciono textualmente algunos comentarios realizados por los alumnos:

1.- ¿Qué aprendí al trabajar en el proyecto?

- Me ayudó a ampliar mis conocimientos porque investigamos las propiedades de algunas cosas.
- Me ayudó a ampliar mis conocimientos mediante la experimentación y a investigar lo visto en clase.
- Aprendí cosas como en que me ayudan las plantas y verduras en la piel
- Me ayudó a recordar lo que vimos en Ciencias I
- Hicimos una investigación sobre la nutrición y me sentí alegre y aprendí
- Recapacitar sobre las dietas

---

<sup>17</sup> DELORS, Jacques. *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO, 1999.

- Yo maduré como persona, el tema de no fumar me ayudó a no tener tentaciones de fumar, ni fumar droga y por muchos aspectos me ayudaron a madurar.
- Conocer lo beneficios del limón, la sábila, manzanilla, vitamina E
- Aprendí a que hay que tener cuidado de los accidentes automovilísticos y la cantidad de adolescentes que están involucrados.
- Aprendí cosas útiles e interesantes, ya que aparte de aumentar mis conocimientos, me hace crecer como persona.
- Los conocimientos que aprendí me pueden servir mas adelante en mi vida cotidiana.
- Los proyectos me ayudaron a dar un repaso de los temas que vimos en Ciencias I, entre a la escuela con pocos conocimientos de Biología, me interesó mucho la manera en que trabajamos y termine con buen promedio.

2.- ¿En qué me ayudó como persona al trabajar en colaborativo?

- Aprendí que si todos trabajamos y nos ayudamos podemos tener un buen resultado
- Al trabajar en colaborativo y saber dar una clase y que no siempre vamos a estar de acuerdo en todo, como persona a no enojarme si lo demás no están de acuerdo con mi opinión
- A colaborar con mis compañeros y ser responsable con el proyecto y el material
- Aprendí a respetar las ideas de mis compañeros, a tolerar y siempre tener paciencia, también aprendimos a trabajar juntos y a dividirnos el trabajo entre todos y algo muy importante me ayudó a hacer nuevos amigos.
- Que un trabajo colaborativo se necesitan de varias personas y confiar en que ellas lo van a llevar a acabo.
- A ser responsable y ordenada con el tiempo
- Me ayudó a ser responsable de mis actos y aprender de mis errores.
- Crecí mucho como persona ya que aprendí muchos valores de mis compañeros
- Cambió mucho mi actitud de buena manera
- Cambié mucho porque me hice más responsable y mis actividades cambiaron desde este año escolar, me sirvieron para aprender a trabajar en equipo y enseñarme a valorar cada trabajo de mis compañeros, investigamos varios temas.
- Lo importante que es trabajar en colaborativo y confiar en la gente
- Cambió mi manera de ser y mi forma de relacionarme, tener buenos pensamientos de mis compañeros.

Es difícil comprender el mundo actual sin una cultura científica y tecnológica, y la toma de decisiones de muchos asuntos de vital importancia para el individuo y la sociedad requieren de ella. La población necesita, entre muchas otras cosas, de una cultura científica para comprender la compleja

realidad en la que estamos inmersos, para adquirir habilidades que le permitan desenvolverse en la vida y para relacionarse con su entorno. (Catalá, 2002)<sup>18</sup>

## CONCLUSIONES

Las evidencias presentadas son una muestra de como los estudiantes en el proceso del desarrollo de su proyecto fueron construyendo su propio aprendizaje haciéndolo significativo para su vida, así también les permitió desarrollar su proceso humanizante siendo una persona capaz de tener iniciativas propias y de ser responsable de sus acciones.

El aprendizaje colaborativo permitió un cambio en la percepción que tenían de sus compañeros y modificó algunas actitudes y valores, al tomar conciencia en el trato con los pares de su equipo, nos dimos cuenta que es más importante la moral vivida que una clase perfecta de ética, sin quitarle su mérito.

Lo más importante de este aprendizaje significativo es el desarrollo de un juicio crítico en las personas involucradas y de la realidad a la que se enfrentaron, además les permitió evaluar objetivamente las contribuciones de los demás y de ellos mismos, así como el logro del trabajo realizado en colaborativo y concretarlo en una autonomía intelectual y moral viéndose reflejado en un producto final.

Crear y confiar en que el ser humano tiende naturalmente hacia el desarrollo de su potencial innato; creer en él, en su capacidad para dirigirse y responsabilizarse por su existencia; confiar en su capacidad para descubrir, aprender a ser él mismo, autoevaluarse y ser libre, asumiendo las consecuencias de sus decisiones.

Trabajar con los alumnos de primer año de secundaria fue un desafío, tomamos el papel de facilitadores que los orientaban para que fueran conscientes de su realidad, recogiendo los datos, experimentando,

---

<sup>18</sup> CATALÁ, Rosa M. *Las Ciencias en la Escuela*. España: Graó, 2002.

reflexionando, sopesando valores y prioridades, estudiando las consecuencias de sus decisiones, para que se hicieran responsables de sus actos y su proceso humanizante.

Nuestro trabajo docente fue haber establecido vínculos afectivos entre maestro y el alumno, aspecto que permitió la comunicación y el acompañamiento del estudiante y darse un buen ambiente de diálogo y confianza para aclarar cualquier duda personal y conflictiva dentro del equipo colaborativo, logrando con ello un mejor acercamiento maestro-alumno con una comunicación mas profunda, con el propósito de que nos conocieran como persona.

“La educación es una conjunción de tres elementos: ambientes propicios, encuentros significativos entre educadores y educandos, y presencias en sí mismas educadoras” (López Calva, 2006)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> LOPEZ Calva, M. *Ambientes, presencias y encuentros*. México: UIA Puebla, 2006

## FUENTES CONSULTADAS

CATALÁ, Rosa M. *Las Ciencias en la Escuela*. España: Graó, 2002.

DELORS, Jacques. *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO, 1999.

INSTITUTO CULTURAL TAMPICO. *Proyecto Educativo Institucional*. México: Creatividad, 2006.

LOPEZ Calva, M. *Ambientes, presencias y encuentros*. México: UIA Puebla, 2006.

MARCA, D., Bock, G. *Groupware: Software for Computer- Supported Cooperative Work*. IEEE. Computer Society Press. Los Alamitos, California, 1992

MOURSUND, David. *Aprendizaje por proyectos utilizando las TIC*. México: QUIPUS, 2004.

MOURSUND, David. *La Creación de un proyecto de clase utilizando la Metodología del aprendizaje por proyectos*. México: ISTE, 2004.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. *Plan de estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. *Programa de Estudios Ciencias*. México: Secretaría de Educación Pública. 2006

SEGOVIA Pérez, José. *Investigación educativa y formación del profesorado*. España: Escuela Española, 1997.

INTERNET:

EDUTEKA, *Fundación Gabriel Piedrahita Uribe*. Colombia, 1991.1  
<http://www.eduteka.org>

## **La reflexión a través de la experiencia compartida**

**Autor:** Martha Guadalupe Alava León.

**Institución Educativa Patrocinante:** Instituto Cultural Tampico.

*La educación jesuítica intenta desarrollar en los estudiantes la capacidad de conocer la realidad y de valorarla críticamente. Esta conciencia incluye la aceptación de que las personas y las estructuras pueden cambiar, juntamente con un compromiso de trabajar a favor de estos cambios de un modo que ayude a crear estructuras humanas más justas, que posibiliten el ejercicio de la libertad unido a una mayor dignidad humana para todos. ( Características...n.58)*

### **Resumen**

El presente trabajo muestra el proceso de análisis reflexivo de mi Práctica Docente, así como la intervención realizada a la misma.

Compartiré la experiencia de auto-observación y registro realizada en un grupo de 6º de Primaria. Presentaré cómo a través de video-grabaciones y registros se fueron rescatando los hechos más sobresalientes para la realización del análisis.

Además de describir el proceso, abordaré la importancia de recuperar en materia de educación la formación para la reflexión a través de la experiencia compartida y qué nos dice la Pedagogía Ignaciana al respecto.

Identificar lo anterior, el uso de instrumentos, lecturas y herramientas, me ayudó a determinar las áreas de oportunidad y posible intervención para alcanzar mis propósitos en la Educación.

Termino con una propuesta de seguimiento e investigación a las Prácticas Docentes de los Académicos del Programa de Formación Valoral Preescolar y Primaria, de revisar e intencionar la reflexión a través de la experiencia compartida.

## **Introducción**

Con el presente trabajo busco mostrar y compartir mi experiencia y aprendizajes en el proceso de investigar, reflexionar e intervenir mi práctica educativa durante la participación en el Diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas. Proceso que me ha dado la certeza de una realidad que puedo ayudar a transformar.

Colaboro en el Instituto como Coordinadora del Programa de Formación Valoral en las secciones de Preescolar y Primaria, así como académico de 3er Grado de Preescolar, 4º y 6º Grado de Primaria en la materia de Formación Valoral. En esta ponencia hablaré sobre mi práctica docente y la investigación realizada en un grupo de 6º de Primaria.

Presentaré cómo, con el apoyo de instrumentos de video-grabación para la observación y registro del trabajo en el aula, así como el análisis y caracterización de mi práctica; descubro la importancia de la reflexión a través de la experiencia compartida. La necesidad de formar personas reflexivas, que sean capaces de entablar el diálogo crítico y propositivo para que busquen así transformar su entorno.

Esto podría parecer algo sencillo, sin embargo durante la investigación y a pesar de que, en la materia que imparto debería ser fundamental; descubro que no hay evidencias de qué se da en mis clases.

También muestro cómo elijo intervenir esta situación y presento los resultados obtenidos hasta el día de hoy, así como la propuesta para continuar con este proceso.

## **Desarrollo**

Inicio el Diplomado con la intención de realizar una investigación de mi quehacer como docente. No tenía muy claro en qué consistiría el trabajo, sin embargo sabía que se trataba de mejorar mi práctica. Un supuesto fue, que me iban a decir lo que estaba haciendo mal y me dirían cómo corregirlo.

Mi primer sorpresa fue que, no, que sería yo quien realizaría la investigación, que por mí misma descubriría qué acciones de mi práctica eran o no educativas y si estaba produciendo los productos esperados. Lo cual me resultó bastante complicado pues nunca me había detenido a observar las acciones, si son intencionadas, qué intención tienen, en fin, si son educativas. Darme cuenta si se da la interacción con mis alumnos, qué tipo de interacción, y lo más importante; si con ellas produzco algo y qué ayudo a producir.

Al tratar de responder a todos estos interrogantes, me encuentro ante el que considero más importante, ¿qué es para mí educar? ¿qué espero lograr de mis alumnos?

Fundamentalmente busco que mis alumnos puedan ser cada día mejores personas humanas, que sean sensibles ante las necesidades de otros, que a través de la reflexión y del diálogo crítico, aporten soluciones y actúen ante la injusticia, que sean libres. Que acojan el amor incondicional de Dios, como su estandarte, que vivan confiados en su presencia amorosa y actuante. Busco también presentarles un Jesús vivo, que ante todas las distracciones del mundo actual, prevalezca para ellos el camino del amor que Él propone. Entiendo que es quizá un propósito muy ambicioso, pero me gustaría mucho que durante nuestra relación, a través de clases, encuentros con Cristo, recreos, sacramentos etc, ellos reciban de mí cuando menos la certeza de que es posible; de sembrar en ellos la inquietud de que se puede vivir de acuerdo a su propuesta.

Me planteo b anterior apoyada en lo descrito por el *Marco Institucional y Manual de Convivencia del Instituto*<sup>1</sup> en cuanto a la Visión Ignaciana de la Educación y el estudiante que esperamos formar; el Perfil del Estudiante que enumera los ámbitos personales y enfatiza nuestra práctica educativa en siete ámbitos:

1. El psicoafectivo, como una persona que manifiesta sus emociones en libertad.
2. El ámbito cognitivo; con un pensamiento propio, crítico y abierto al diálogo en todas sus relaciones.

---

<sup>1</sup> Instituto Cultural Tampico, *Marco Institucional y Manual de Convivencia*. México, 2004

3. El espiritual; persona que integre todo discernidamente hacia la plenitud, a través del servicio a la justicia.
4. El ético; persona que ejerce su libertad de manera responsable.
5. El social; persona que se relaciona y proyecta de manera sensible, justa, solidaria y propositiva buscando el bien común.
6. El corporal; persona que desarrolla, valora y manifiesta su corporalidad, en solidaridad con los otros y el entorno.
7. El estético; que desarrolla su sensibilidad al observar y relacionarse con el mundo para expresarlo y recrearlo. Una Educación Integral que despierte en el alumno el amor a la verdad y el ser hombres y mujeres en el servicio a los demás.

La materia que imparto, Formación Valoral, busca, facilitar el ejercicio del Paradigma Ignaciano, que el alumno por sí mismo a partir de su contexto, resignifique su experiencia, valore y opte en búsqueda de lo mejor para sí mismo y los demás en un proceso continuo. El propósito del Programa en sexto grado es: Que los alumnos(as) interpreten el mensaje de Dios en la Biblia como palabra viva y eficaz para buscar transformar su entorno. En sesiones de una hora a la semana, se promueve la reflexión de los alumnos a través de una introducción, con referencias Bíblicas, problemáticas sociales o generales. Intento por medio de preguntas motivar a la participación comentando o reflexionando acerca de situaciones que les sucedan o vivan.

Mi labor docente la realizo con alumnos de tercer grado de Preescolar, cuarto y sexto grado de Primaria, en grupos de 30 a 35 alumnos en una institución de formación jesuita que cuenta con alumnos desde Preescolar hasta Bachillerato. Me apasiona enormemente el ir acompañando a los niños en sus propios descubrimientos y primeros pasos de encuentro con la vida y con Dios.

Pues bien, una vez teniendo en mente la intención del Programa, así como el propósito del grado, me di a la tarea de iniciar la investigación.

Se propusieron para ello tres registros que consistieron en, grabaciones en video de una hora clase, y posteriormente la transcripción de los mismos, donde se

fueron describiendo cada una de las intervenciones, tanto mías como de los alumnos; qué sucede en cada momento, se identificaron las acciones; cuáles de ellas son educativas, los niveles de comprensión y estrategias utilizadas.

Ejercicio que considero fue muy valioso, pues el registrar la clase en su totalidad, me permite ir observando cada uno de los momentos, las interacciones presentadas y lo más importante, de manera más puntual, qué va sucediendo con mis alumnos.

En el primer registro, descubro que ante el cuestionamiento o participación de un alumno, respondo de manera personal, desaprovechando la oportunidad de involucrar al resto del grupo. También me di cuenta que casi siempre los que intervienen, son los mismos alumnos de cada grupo, y por consiguiente, del resto del grupo no tengo evidencia, pues su participación es pasiva. Como estos dos aspectos los descubro desde la primera grabación en video, los tuve presentes para las siguientes clases en las que incorporé otras estrategias para cambiarlos. Estrategias como trabajo en equipo, segundo registro, en el que se logró la intervención de mayor número de alumnos, así como también teniendo muy presente cuando algún alumno expresa un comentario o duda, procurando invitar al grupo a responder a su compañero.

El desaprovechar la oportunidad de involucrar al grupo en la participación de un alumno, se evidenció en este segmento del primer registro:

- A1. Eh maestra, se supone que los mensajes de la Biblia en general es que son mensajes proféticos, y si se supone que eran proféticos tenían que pasar más adelante y o sea aquí dice que pasó antes
- Ma. Pero este no es un libro profético es el
- A2. pero en el Apocalipsis...
- Ma. Toda la Biblia no es Apocalipsis, acuérdate que la Biblia es un conjunto de libros ¿si? De diferentes géneros literarios. Te acuerdas que vimos que había libros históricos, didácticos y proféticos? Hay diferentes libros...

Ante la pregunta del alumno, le aclaro, que el libro del Génesis no es un libro apocalíptico, a lo que otro alumno intenta hacer referencia del libro del Apocalipsis, y les confirmo que hay diferentes géneros literarios contenidos en los diferentes libros de la Biblia, por ende, pierdo con ello la oportunidad de hacer participar al resto del

grupo, pues soy yo quien les cita los diferentes géneros, con lo que pierdo la oportunidad de preguntar al resto del grupo.

En ocasiones, ante las preguntas sobre si entendieron algún concepto, los alumnos responden de manera cerrada. Lo que no proporciona suficiente evidencia para descubrir si el concepto les ha quedado claro.

A continuación la evidencia de lo anterior encontrada en el segundo registro:

A5. ¿Este relato es la manera científica?

Ma. ¿Tú qué crees?

A5. Que sí

Ma. ¿Tú crees que eso dice la ciencia, con todos los conocimientos y con todo lo que ha investigado? ¿así se explica la ciencia?

A5. Bueno no que lo hizo Dios, ¿no que Adán y Eva fueron los primeros hombres?

Ma. Ok es lo que me preguntó Marcelo, donde viene de la creación del hombre más a detalle es en el segundo relato y ahorita lo vamos a ver, si, son dos relatos, pero los dos son relatos Bíblicos, entonces este no es un relato científico, este mismo relato lo vamos a observar con ojos científicos, aquí el escritor sagrado o los escritores sagrados nos dicen que la creación fue así, pero vamos después a ver desde la óptica de la ciencia con lo que ya sabemos, con lo que el hombre ha ido descubriendo cómo el hombre científico se explica esto ¿sí? ¿si queda claro?

A5. Sí.

Ante la pregunta del alumno, le pido su opinión, con la intención de que abra su pensamiento a los conocimientos más recientes del inicio de la vida, le recuerdo que en este momento lo estamos viendo desde el punto de vista Bíblico y que por lo tanto no es el punto de vista científico, que más adelante lo veremos desde la óptica de la ciencia, a lo que él me responde de manera cerrada, como perdiendo el interés sin embargo, continúo adelante. No hay suficiente evidencia para afirmar que su duda quedó resuelta.

Al constatar lo anterior, me doy cuenta que aunque son aspectos importantes para iniciar la intervención, no es el nódulo del problema. Que sólo serían algunos ajustes, pequeños cambios sin mucha importancia. Descubro entonces, que algo que no he podido alcanzar; es que los alumnos realicen durante la clase, el diálogo crítico sobre un aspecto o valor que tenga que ver con su vida personal o con sus ideas. Que existe una resistencia a hablar en el grupo de situaciones personales.

Para la realización del análisis con el objetivo de identificar lo más certeramente las interacciones, encontré que Bazdresch nos dice:

<<La interacción está en el terreno de las vivencias personales y subjetivas. Es además una experiencia común, al menos entre dos personas. Dicha experiencia surge del contacto de las personas, no puede establecerse a priori. Describir y caracterizar la interacción pide un esfuerzo de enumerar diversos aspectos, algunos de los cuales solo pueden referirse de manera metafórica, pues la interacción no se constituye “objetivamente” sino en la subjetividad de los sujetos que la experimentan. Por lo que acción, reflexión e interpretación son los constitutivos de la acción interactiva vista desde cada sujeto. Puede suceder que en el intento de interacción, la interpretación de uno y otro actor esté sujeta a modificaciones por la influencia mutua>>. <sup>2</sup>

Hablar de que la interacción se encuentra en el terreno de las vivencias personales y subjetivas, que es además una experiencia común, me doy cuenta que es sumamente importante para que se de la reflexión en mis alumnos, el que exista la interacción en el grupo, interacciones que ayuden a la experiencia común.

<<La situación educativa se presta para ser considerada a la manera de un escenario de posibles interacciones. Las relaciones lingüísticas entre educando/educador pueden entenderse a la manera de un proceso de interacción, pues las acciones de unos y otros suscitan interpretaciones constantemente. La idea de uno es interpretada por los otros, quienes deciden emprender las acciones consecuentes, o de negociarlas. O puede no darse la interacción cuando uno (casi siempre el educador) impone su interpretación e impone las acciones>>.

De igual manera, evitar imponer mi interpretación, reflexión y propuesta de acción, con lo que promuevo así, que sean ellos quienes interpreten, reflexionen y tomen sus propias decisiones; elementos importantísimos para alcanzar el propósito de formar personas reflexivas y capaces de entablar un diálogo crítico y pro-positivo.

Esta interacción favorecería mucho la dinámica de la clase y nos ayudaría a alcanzar el propósito general del programa, el cual busca que: el alumno resignifique con otros sus experiencias, para irse conformando en comunidad a través de la reflexión y el diálogo crítico.

Descubro también, que una característica de mi práctica es que, acostumbro proporcionar a los alumnos, ejemplos de experiencias personales o mi propia interpretación, así como ejemplos de situaciones que pudieran vivir, con la intención

---

<sup>2</sup> BAZDRESCH Miguel, Interacción, inter-subjetividad y procesos interpretativos cotidianos: Vivir la educación, transformar la práctica. Jalisco: Textos Educar/SEJ 2000 pp.25-29

de provocar la reflexión de ellos. Me doy cuenta que no lo consigo o por lo menos no tengo evidencias de ello.

En mis intentos por acercar el discurso a través de la construcción del pensar desde su experiencia pasada, no logran sostener la vida del pensar, porque de ante mano se las he arrebatado. Como no lo logra la creación de experiencias artificiales ya que aun en el caso de que tuviera una gran experiencia en ello, lo que pierdo inevitablemente es la referencia al contexto social de mis alumnos y yo misma bloqueo su reflexión, al imponerles la mía.

Muestro a continuación un segmento del auto registro del segundo video, que da cuenta de la dificultad de los alumnos para reflexionar y compartir sus experiencias.

Ma. El perdón ¿por qué?

Aa5. Porque ya después de que le pidieron ayuda y se arrepintieron de lo que le habían hecho, Él los perdonó

Ma. El perdón de parte de José y la reconciliación con los hermanos. Bien. Había alguna otra pregunta? ¿Había una tercera?

Aos. Sí

Ma. A ver Oscar, ¿cuál es?

Ao6. No, no la tengo

Ma. A ver ¿quién?

Ao7. ¿Con qué situación de tu vida comparas estas actividades?

Aos. ¡Actitudes!

Ma. A ver ¿con qué situación de tu vida lo puedes comparar?

Ao7. No, con nada

Ma. No, ¿nunca has estado en una situación de esas? ¿No? ¿Alguien sí?

Ao7. No

Aos. No

Al parecer, no se dificulta responder desde lo acontecido en la historia, pero en cuanto tiene que ver con su vida o experiencia personal, no se da.

El recuperar lo anterior; me llevó a investigar y evaluar las acciones, y a emitir algunos juicios:

1º. Es la edad de los alumnos, la preadolescencia es un momento, en el que se les dificulta expresarse abiertamente, por miedo a ser rechazado o juzgado y por la costumbre de comunicarse a través de una computadora.

2º. El ambiente del grupo, que las acciones realizadas no han favorecido a crear un ambiente de confianza.

3º. El tipo de preguntas utilizadas, o la manera de motivar la reflexión y el compartir experiencias en el grupo.

En esta búsqueda de respuestas, me remito a la fuente de mi programa. A los textos con los que he tenido contacto desde hace más de doce años, en los cuales se basa y permea el Programa Institucional de Formación Valoral. Al releer qué nos dice San Ignacio de Loyola en sus Ejercicios Espirituales, la metodología de la Espiritualidad Ignaciana y el proceso de la Pedagogía Ignaciana; descubro ahí el nódulo central en mi práctica: la reflexión.

En el documento de *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*<sup>3</sup> encuentro que;

<< La espiritualidad ignaciana es esencialmente humanizadora. Que el Paradigma Pedagógico Ignaciano es un proceso, consciente y dinámico, que se realiza en cinco etapas, sucesivas y simultáneas, porque cada una de ellas se integra con las demás, de tal manera que se afectan e interactúan durante todo su desarrollo.

Las cinco etapas o pasos del Paradigma<sup>4</sup> son:

1. Situar la realidad en su contexto
2. Experimentar vivencialmente
3. Reflexionar sobre esa experiencia
4. Actuar consecuentemente
5. Evaluar la acción y el proceso seguido>>

Se puede rescatar la necesidad de pasar por la experiencia vivencial para llegar a la reflexión y a la acción, ya que como un proceso son etapas sucesivas.

El mismo documento nos habla de la importancia del significado de la experiencia<sup>5</sup>.

<<La reflexión, tercer elemento del Paradigma, es el que más propiamente recoge la actividad intelectual. Es el lugar en que se da la apropiación del mundo y por ende su humanización.

Con este ejercicio o paso se impulsa a preguntarse qué es lo que se ha vivido en la experiencia, cuál es su significado, qué relación tiene con cada una de las dimensiones de nuestra vida y de la propia situación>>

---

<sup>3</sup> Delegados de Educación de América Latina (documento de trabajo XIV reunión regional), *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*: Impretei. México 1995 pp. 9-10

<sup>4</sup> *Aportes a la Pedagogía Ignaciana* pp.10

<sup>5</sup> Delegados de Educación de América Latina (documento de trabajo XIV reunión regional), *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*: Impretei. México 1995 pp. 14-15

Encuentro que en mi práctica hay contradicción en cuanto a que busco provocar la reflexión de mis alumnos que los lleve al diálogo crítico y busquen transformar su entorno y sin embargo al imponerles mi propia interpretación y reflexión bloqueo su proceso.

Esto me lleva a descubrir, que la manera en la que estoy presentando el momento de la experiencia, fuera de su contexto y realidad, no los está llevando a la reflexión y con ella a la interiorización y al diálogo.

Entro en crisis, ya que lo anterior lo tengo en el papel, está intencionado en mis programas y suponía que se estaba llevando a cabo.

Es entonces cuando me doy cuenta de la necesidad e importancia de intervenir mi práctica, con la intención de transformarla, así como de implementar acciones que propicien interacciones que faciliten la experiencia y los lleve a la reflexión.

En el documento de *Pedagogía Ignaciana Un planteamiento práctico*<sup>6</sup> encuentro que:

El paradigma ignaciano de experiencia, reflexión acción, sugiere una multitud de caminos en los que los profesores pueden acompañar a sus alumnos y facilitarles el aprendizaje y la madurez, enfrentándolos con la verdad y el sentido de la vida. (30)

Una característica decisivamente importante del paradigma ignaciano es la introducción de la reflexión como dinámica esencial. (31)

La Pedagogía ignaciana nos muestra que el componente de la reflexión en la enseñanza, impulsa a los alumnos a considerar el significado y la importancia humana de lo que están estudiando, y a integrar responsablemente ese significado, para ir madurando como personas competentes, conscientes y sensibles a la compasión. (31)

Este redescubrir la importancia de la reflexión y con ella el planteamiento de la experiencia, me llevó a que para la tercera grabación en video; programé realizar la intervención partiendo de su realidad, que el tema fuera abordado desde ellos.

---

<sup>6</sup> Consejo Internacional de la Educación SJ, *Pedagogía Ignaciana un Planteamiento práctico*: s/f s/l s/e

Al inicio de la sesión, les doy instrucciones de una dinámica que nos ayude a comprender las diferencias de escritura en los cuatro evangelios, y pido a dos alumnos, un niño y una niña, salgan del salón. Afuera les indico que al entrar uno por uno, nos relaten, cómo ha sido su grupo durante el presente año escolar, qué cosas importantes han vivido juntos.

El desarrollo de la dinámica fue muy rico, ya que efectivamente ambos alumnos evidenciaron que a pesar de estar hablando de lo mismo, cada uno resaltó lo que para él fue más significativo y su propia percepción de los hechos, sin poder argumentar que no estuvieran en la verdad.

Acto seguido se presentó el evangelio de Lucas, su contexto y contenido, primero preguntando qué conocimientos tienen del evangelio y del evangelista, resaltando las características del mismo.

A continuación se da lectura a la parábola “El buen Samaritano” y les propongo; traerla a nuestro contexto, que puede ser a través de inventar una historia que tenga que ver con ellos, un ejercicio en el que realicen en equipos de tres, una historia personal, social o ficticia que tenga los elementos vistos en la cita bíblica para después compartirla con el resto del grupo.

Actividad que nos sorprende enormemente, ya que al compartir las experiencias en pequeños grupos, fueron ellos mismos quienes reflexionaron y compartieron escuchándose. Situación que les ayudó a captar el mensaje central, con lo que se logró de esta manera que el aprendizaje fuera significativo para la mayoría.

#### Segmento tomado del registro tres.

Paulino:

Una vez, Héctor fue al Campestre, entonces llegaron unos niños más grandes y les quitaron la pelota y dijeron que jugaran un partido de futbol y el que perdiera pagaba los refrescos y aceptaron.

Iban perdiendo pero no se podían ir, porque tenían su balón, entonces Héctor agarró el balón de sus amigos y lo aventó hacia otro para que se lo llevaran, pero él no se pudo subir al carro porque lo agarraron. Entonces lo empezaron a molestar y a aventar su gorra, entonces el carro regresó y todos adentro dijeron que se subiera y así se escapó con ayuda de sus amigos.

Alejandro:

Un día, Alejandro un niño de tercer año, iba hacia el patio con su lonche, él apenas se lo iba a comer cuando de repente llegaron unos niños de 6º año, le quitaron su lonchera y se comieron todo.

Alejandro le fue a pedir a Ricardo de su lonche porque él tenía mucho, pero Ricardo no le quiso dar. Alejandro se entristeció, y se fue a sentar en una banca pero Félix llegó, su peor amigo, lo consoló y le compartió de su lonche.

Cabe destacar, que en la participación y desarrollo de la dinámica se vieron manifestados, la interacción y el respeto entre los alumnos, incluso un alumno que generalmente vive rechazo y devaluación por el grupo, participó activamente ganando la aceptación y valoración de la mayoría.

La intervención realizada en mi práctica, que se recupera en el tercer registro, evidencia un inicio de transformación, ya que al modificar el planteamiento de la experiencia, el trabajo en equipo, y el que yo no diera mi interpretación de la parábola, motivó la participación y el interés de los alumnos.

Continuando con mi investigación; descubro que el problema de la falta de reflexión compartida, también sucede en los otros grados menores y que quizá se deba a que los alumnos no están acostumbrados a realizarla, que a lo largo de su estancia en la Primaria los académicos no les hemos proporcionado suficientes herramientas que los lleven a reflexionar y a compartir sus experiencias.

Así mismo, y desde mi colaboración en la Coordinación en el Programa de Formación Valoral Preescolar y Primaria, me propuse invitar a los académicos del equipo a realizar juntos una investigación de la práctica de manera colaborativa, para encontrar, qué acciones se realizan que conducen a la reflexión y participación de los alumnos desde Preescolar hasta 6º de Primaria, intencionar acciones e implementar nuevas estrategias que lleven a potenciar la capacidad de reflexión de los alumnos.

Hemos programado para el siguiente ciclo escolar, dos registros de la práctica de cada académico del equipo, uno en cada semestre, así como una reunión de equipo posterior a cada registro, para de manera conjunta, incorporar estrategias que ayuden al alumno a la reflexión y sobretodo a intencionar en los programas de

clase actividades que permitan que los alumnos tengan contacto con su realidad, su historia personal, y situaciones que enfrentan cotidianamente.

Que la dinámica de cada clase, parta de su realidad, que sea complementada con la teoría, pero no perder de vista el objetivo principal de buscar que sean más reflexivos y competentes para entablar el diálogo crítico que esperamos.

Que las evaluaciones bimestrales sean todavía más cualitativas, no tanto basadas en conocimientos teóricos, sino en experiencias, sentimientos, o problemáticas de los alumnos. Posteriormente fijar tiempos para evaluar avances y resultados.

En lo personal, considero que lo que viví durante este proceso, ha movido mi práctica, en cuanto a que estaré mucho más consciente de la importancia de acompañar y buscar siempre nuevas alternativas que motiven a mis alumnos a la reflexión y a crear espacios que ayuden a compartirla. Establecer acciones que puedan implementarse para abordar el tema de tal forma que el alumno relacione lo visto en el aula con su vida diaria. Y lo más importante: dejarlos que saquen sus propias conclusiones o interpretaciones, sin imponer las mías.

Esta investigación e intento de transformación, no está terminada, ya que el proceso y los ejercicios de auto-observación realizados me permitieron desarrollar un conjunto de habilidades que no habían sido importantes anteriormente: la capacidad de mirar atentamente lo que ocurre a mi alrededor y de preguntarme continuamente cuál es la lógica que explica y da coherencia a los sucesos de mi vida cotidiana. No termina porque considero que esta experiencia ha dejado en mí la inquietud de reflexionar y preguntarme continuamente qué sucede y qué pasa con mis alumnos. Porque la investigación y transformación se hace desde la acción, en la práctica.

## **Conclusión.**

“No puede educar el que no tiene un ideal que da sentido a su trabajo y que hace que cada aula se torne, en el más bello de los lugares, porque en ella son gestadas las más poderosas de las transformaciones”<sup>7</sup>.

La reflexión, desde la Visión Ignaciana, es un proceso formativo y liberador, ya que ayuda a formar la conciencia del alumno y manifiesta el sentido de la experiencia.

Para la Pedagogía Ignaciana, la reflexión se da cuando la persona entiende con mayor claridad la verdad que está estudiando; cuando descubre las causas de los sentimientos o reacciones que está experimentando; cuando comprende más a fondo las implicaciones de lo que ha llegado a entender por si mismo o con ayuda de otros; cuando logra tener convicciones personales sobre hechos, opiniones o verdades; cuando logra comprender quién es, qué le mueve y porqué, y quién debería ser en relación a otros.

Encontramos también que la Pedagogía Ignaciana nos dice que: “Una reflexión compartida puede reforzar, desafiar, estimular a la reconsideración y finalmente a dar una mayor seguridad de que la acción que se va a emprender, - individual o colectiva-, va a ser integrada y coherente con lo que significa ser una <<persona para los demás>>”.

Un reto será entonces propiciar el ambiente de reflexión, generar preguntas que incrementen la sensibilidad de los alumnos a las implicaciones humanas de lo que estudian, que motiven al alumno a considerar el punto de vista de los demás y que al partir de su experiencia, compartan en comunidad, expresen sus ideas y crezcan en calidad humana.

## **FUENTES CONSULTADAS:**

---

<sup>7</sup> RAMAL Andrea Cecilia. *Carta de San Ignacio de Loyola a un educador de hoy*, Colección Pastoral Fe y Alegría.

BAZDRESCH Miguel, *Interacción, inter-subjetividad y procesos interpretativos cotidianos: Vivir la educación, transformar la práctica*. Jalisco: Textos Educar/SEJ 2000 pp.25-29

DELEGADOS de Educación de América Latina (documento de trabajo XIV reunión regional), *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*: Impretei. México 1995 pp.9-10

CONSEJO Internacional de la Educación SJ, *Pedagogía Ignaciana un Planteamiento práctico*: s/f s/l s/e

INSTITUTO Cultural Tampico, *Marco Institucional y Manual de Convivencia*. México:, 2004

*Características de la EDUCACIÓN de la COMPAÑÍA DE JESÚS*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa, A.C., 1990.

## **Conjunto de las fases sucesivas en la intervención de mi práctica docente**

**Autor:** Juan Carlos Vicencio Huerta

**Institución educativa patrocinante:** Instituto Cultural Tampico

### **Resumen**

Este trabajo da cuenta de un conjunto de fases de investigación, reflexión, acción realizadas durante el Diplomado en Desarrollo en Habilidades Académicas, a través de las cuales me confronté con los supuestos que fundamentan mi historia personal y que se ven reflejados en mi práctica docente.

El trabajo se presenta en tres momentos:

Primer momento, experiencias durante la búsqueda para mejorar mi práctica de donde hago consciente el paradigma educativo que permeaba e incomodaba mi ser, el cual tiene su fundamento en los supuestos de la educación tradicional.

Segundo momento, el fundamento del ¿Para qué recuperar la práctica docente? en dónde la teoría y la reflexión sobre la práctica se hacen uno solo al romper mi estructura epistemológica llevándome a un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencien un nuevo significado acerca de mi ser y hacer educativo.

Tercer momento, el génesis del conjunto de fases lógicas en la recuperación de la práctica docente a través de tres autorregistros, donde me enfrenté conmigo haciendo consciente todo aquello que hacía inconsciente en mi práctica como resultado del análisis de los mismos, aceptando los supuestos que componían mi estructura epistemológica, y

descubrir la necesidad de superarme acordando qué acciones necesito modificar, justificando esta intervención con un propósito educativo.

*"El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible"*

M. Merleau-Ponty (1977)

## **Introducción**

A través de este trabajo presento un conjunto de fases de investigación, reflexión, acción que realicé como alumno del Diplomado en Desarrollo en Habilidades Académicas, por medio de las cuales me confronté con los supuestos que fundamentan mi historia personal y que se ven reflejados en mi práctica docente.

La intención de este trabajo es compartir algunas experiencias durante la búsqueda para mejorar mi práctica y presentar el fundamento teórico, así como el génesis de este conjunto de fases lógicas de la intervención de mi práctica docente.

El trabajo se presenta en tres momentos: experiencias durante la búsqueda para mejorar mi práctica; el fundamento del ¿Para qué recuperar la práctica docente?; y el génesis del conjunto de fases lógicas de la recuperación de la práctica docente a través de tres autorregistros.

En el primer momento comparto algunas experiencias durante la búsqueda para mejorar mi práctica, así como el paradigma educativo que permeaba e incomodaba mi ser, el cual tiene su fundamento en los supuestos de la educación tradicional.

En el segundo momento es donde el fundamento teórico y la reflexión sobre la práctica se hacen uno sólo al romper mi estructura epistemológica llevándome a no solo conformarme con dar cuenta de un deber ser, sino a un replantear las acciones cotidianas para que evidencien un nuevo significado acerca de mi ser y hacer educativo.

En el tercer momento inicio relatando como todo parte de exponerme a la realidad, donde tuve que enfrentarme conmigo, conocerme, es decir, hacer consciente

todo aquello que hacia inconciente en mi práctica a partir del análisis de mis registros, aceptarme con todos los supuestos que componen mi estructura epistemológica, hasta tener la necesidad de superarme acordando qué acciones necesito modificar, justificando la intervención con un propósito educativo.

### **Experiencias durante la búsqueda para mejorar mi práctica.**

Al hacer un poco de memoria, hago conciente que mi vida ha sido una constante búsqueda y proyección de cambios, cambios que van unidos a la idea de progreso, crecimiento y logros. Reconozco que predominaba en mi cierta omnipotencia del saber que todo lo que nos propongamos podemos lograrlo.

Esa búsqueda consistía principalmente en descubrir en dónde podría servir a los demás de la mejor forma para juntos crecer y desarrollamos. Después de muchos intentos me tropecé con un salón de clases donde encontré eso que estaba buscando, un lugar en donde pudiera poner todo lo que soy al servicio de los demás; la práctica docente.

Hace tres años tuve la oportunidad de integrarme al equipo del Área Académica de Humanidades del Instituto Cultural Tampico, el cual se encontraba en el proceso de aventurarse en la transformación de la «práctica educativa en la que el profesor se vuelve investigador de su propia práctica educativa»<sup>1</sup>, conforme me incorporé inicié mi viaje por diversas fases donde principalmente redescubrí lo que le daba sentido a mi vida, parafraseando a Eliana Maratea (3.05.2005) diría que era esa adrenalina que me movía de manera inquietante, de esa que invade todos y cada uno de los ámbitos en que uno se desenvuelve, y los riesgos no tienen mayor peso.

---

<sup>1</sup> BRITO, Gabriela y JAIME, Isabel criterios de innovación para la integración curricular de las tecnologías de información y la comunicación en el aula. <http://redalvc.uaemex.mx/redalvc/pdf/551/55130173.pdf> consultada en noviembre 2006

El primer momento de salida hacia ese encuentro con mi práctica giró en torno a lo que siempre hacía en clases tradicionalistas, donde yo maestro pasaba lista, recitaba contenidos a partir de los cuales hacía preguntas que sólo evocaban la memorización, de la misma forma elaboraba los exámenes, llenaba formatos administrativos como el programa y el plan de clase. Es decir sólo cumplía con mi deber ser.

Hasta ese momento había pensado que todo lo hacía bien, pero tuve mi primera observación el 11 de octubre 2004:

«Primera observación de clase: la clase se desarrolla después del descanso de los alumnos 7:00 p.m. El profesor llega puntualmente y da instrucciones para asistir al laboratorio de cómputo. El docente retoma la clase anterior al inicio de la sesión, el salón es grande, los alumnos platican, se dispersan, la docente continua con su clase, el docente realiza preguntas dirigidas a ciertos alumnos, poca interacción entre docente y alumnos. Algunos alumnos dan aportaciones, no se escucha en toda el aula, el docente recibe las aportaciones, continua con su clase, la clase es magistral, dirigida, la clase termina con algunas recomendaciones de parte del docente con respecto a la tarea.»<sup>2</sup>

En esta observación descubrí que solamente estaba cumpliendo y continuando con una concepción epistemológica de corte positivista tradicional, lo que me llevó a una profunda reflexión. La retroalimentación recibida fue muy distinta a las demás, consistía en que yo me cuestionara lo que hacía, cómo lo hacía y qué faltaba, ante lo que saltó la primera pregunta por parte de mi coordinador ¿Cuál es tu intención educativa? no lo pensé mucho y escribí lo primero que se me vino a la mente, cito la redacción: «descubrir, desarrollar y poner al servicio de los demás mis cualidades, para juntos crecer como persona»<sup>3</sup>. Esa pregunta no se movió mucho en mi cabeza, desde luego ni en mi ser, en su momento no me pareció significativa.

«En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al profesional como dados, deben ser contruidos desde los materiales de la situación problemática. El profesional debe proceder a la identificación del problema, que implica participar en un proceso reflexivo mediante el cual interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover»<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Coordinación del Área Académica de humanidades. Primer registro y retroalimentación de la clase de Juan Carlos Vicencio Huerta. 11 de octubre 2004

<sup>3</sup> ídem

<sup>4</sup> Schön Donald. The Reflective Practitioners How Professionals Think in Action. Basic Books, New York. 1983

Ahora ya como alumno del Diplomado apareció nuevamente la misma pregunta ¿Cuál es tu intención educativa? Y desde luego esta pregunta se acompañaba de otras más como ¿qué es educar?, ¿qué es lo educativo?, ¿cuáles son los productos?, ¿qué tipo de acciones? y una serie de palabrejas que han venido a revolucionar y a mover mi zona de comodidad.

Pero ¿por dónde empezar? Una primera respuesta fue buscar actividades, otra fue organizar mi tiempo, otra en dar tiempo para preguntas, en fin surgieron muchas respuestas. Renei Arnaus nos dice que: «Lo que al profesorado le preocupa no es tanto el saber más sobre la enseñanza, como el mejorarla»<sup>5</sup>. A lo que agrego otras preguntas ¿qué mejorar? y ¿qué cosas se pueden hacer para saber cómo mejorarla?

Me he centrado en evitar que mi práctica educativa continué haciendo al sujeto de la educación en objeto de la misma y hacer que los alumnos se conviertan en sujetos del proceso evitando «el autoritarismo, la imposición vertical de creencias, normas, conocimientos y valores»<sup>6</sup> donde el conocimiento deje de ser «una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes»<sup>7</sup> y permita a los alumnos producir «compresión crítica y comprometida que le da sentido a la vida»<sup>8</sup>.

Al reflexionar sobre lo que he venido haciendo como docente no puedo negar lo que es evidente en mi práctica: repito patrones de como fui enseñado pero también soy conciente que esto no provoca reflexión en los alumnos.

---

<sup>5</sup> Arnaus Remei y José Contreras, "Una experiencia de investigación en la acción, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, monográfico "El profesorado", Barcelona, diciembre 1993, pp. 85-90.

<sup>6</sup> Nuñez Hurtado, Carlos Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa, ITESO, CEAAL Y CREFAL, 2005 pag 36

<sup>7</sup> Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, [http://www . servicioskoinon ia. org/bi bli oteca/Oene ral/F rei rePed aOOO iadelOprimido.pdf](http://www.servicioskoinon ia. org/bi bli oteca/Oene ral/F rei rePed aOOO iadelOprimido.pdf) consultada el 16 de septiembre del 2007

<sup>8</sup> Nuñez Hurtado, Carlos Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa, ITESO, CEAAL Y CREFAL, 2005 pag 40

## **El fundamento del ¿Para qué recuperar la práctica docente?**

La práctica docente no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y control de los resultados, es decir no es una tarea lineal, ni tan sencilla como parece. «Está llena de ambigüedades e imágenes contradictorias que evoca la figura del profesor, con un continuo de representaciones no siempre conscientes, que se suceden como representaciones colectivas. »<sup>9</sup>

El querer «explicar desde su complejidad el [...] trabajo del docente, requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, en el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. »<sup>10</sup>

Si queremos definir a la práctica docente, habría que considerar a

«...la práctica docente como el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del maestro. En ese proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor; por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones; el análisis de la práctica implica, como alguna vez lo planteo John Dewey: "una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende".»<sup>11</sup>

Es necesario recuperar esa práctica para «...traer a cuenta los hechos de su cotidianeidad, pues esta última es algo que se vive momento a momento, en una

---

<sup>9</sup> Gómez Gómez, Elba Noemí. La recuperación de la Práctica Educativa y la Profesionalización de la Actividad Docente. Revista de educación / nueva época núm. 5 / abril-junio 1998 <http://educar.jalisco.gob.mx/05/noemi.html> consultada el 8 de febrero del 2007

<sup>10</sup> ídem

<sup>11</sup> Ramos Carmona, Mario (2006) Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar. Revista electrónica: la tarea <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/ramos7.htm> consultada el 15 de marzo del 2007

sucesión continua de eventos que se mezclan y se enlazan entre el recuerdo y el olvido. »<sup>12</sup>

A partir de esto me dispuse a recopilar la información utilizando las grabaciones en video de una de mis sesiones de clase y obtuve la información que éste contiene por medio de la transcripción.

La reflexión como resultado de esta recolección y análisis de datos me ha llevado a ser consciente del conocimiento pedagógico que hasta ahora ha predominado en mi « es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de [mi] historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio»<sup>13</sup>.

### **El génesis del conjunto de fases lógicas de la recuperación de mi práctica docente a través de tres autorregistros.**

La recuperación de mi práctica implicó todo un proceso de investigación que inicia al video grabarme en una sesión de clase, cuya finalidad fue de obtener datos reales que tuve que transcribir en su totalidad, es decir, lo que yo decía, lo que los alumnos decían y lo que estaba sucediendo la sesión de clase.

Al analizar los registros reflexivamente me permitió caracterizar la propia práctica al «disponer del conjunto de elementos estructurales de la práctica, es decir, aquellas acciones que están presentes relativamente constantes, que casi siempre se realizan»<sup>14</sup> También pude «visualizar los elementos constitutivos, encontrar las regularidades de acciones y momentos, encontrar los elementos comunes así como los tipos de interacción y realizar una visión estructural del todo a sus partes y de las partes al todo.»<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Perales Ponce, Ruth. La significación de la práctica educativa. Paidós, Educador

<sup>13</sup> Pérez Gómez, A la cultura escolar en la sociedad neoliberal, Cuarta edición, Ediciones Morata, S. L. Pág. 188

<sup>14</sup> CAMPECHANO Covarrubias, Juan. <<El profesor: como investigador de su practica docente>> en la revista Práctica educativa N° 5 septiembre-diciembre de 2005

<sup>15</sup> Murillo Hernández, Luís Ricardo. Modelo de caracterización de mi práctica docente sin *referencia* consultada el 16 de septiembre 2007

Como resultado de este análisis pude llegar a la problematización, donde focalicé mi atención y continué con el análisis reflexivo de algunas acciones específicas de mi práctica docente que me permitieran identificar cuáles son realmente educativas para modificar en la práctica.

Todo esto justificado para llegar al diseño de una propuesta de transformación de la práctica docente para que en la puesta en práctica fuera revisando el impacto de la propuesta, confirmando que verdaderamente sea una transformación educativa que propicie reflexión.

### **Análisis de datos**

En el primer registro descubro la conversión del sujeto de la educación en objeto de la misma. Que puede evidenciarse en el siguiente extracto del registro.

Mo: Esta la Alta Escolástica y antes ¿cuál era?

Aos: La Primera Escolástica.

Mo: Y antes de la Primera Escolástica ¿qué había?

Aos: Preescolástica.

Mo: Vamos a hablar de la Primera Escolástica. En la Escolástica, ¿cuáles son los problemas que se plantean? Ao: [...] Dialécticos y los Anti-dialécticos

Mo: Dialécticos y Anti-dialécticos y cuál es el otro problema. Ao: Surge el problema de los Universales.

Mo: El problema de los Universales.

En este mismo registro me hago conciente de participar de la premisa que el conocimiento es considerado "una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes."

Mo: El problema de los Universales, encontramos el problema de los Universales y el problema de los Dialécticos y los Anti-dialécticos, la Primera Escolástica, en la Alta Escolástica en lo que estamos centrados, ¿cuál es el problema que se nos presenta ahora? ya se nos presentó entre sí los teólogos o los filósofos tienen razón ¿cuál de los dos la tiene?, ya se presentó el problema propiamente filosófico de si los géneros o las especies son voces nada más o realmente hacen

referencia a los objetos que intentamos unificar. Ahora ¿cuál es el problema de la Alta Escolástica?

Aos: Conciliar fe y razón.

Mo: El principal problema de la Alta Escolástica va a ser conciliar fe y razón.

Y que además de todo lo anterior estaba cumpliendo con una concepción epistemológica de corte positivista y tradicional que no permitía a los alumnos producir una "comprensión crítica y comprometida que le da sentido a la vida."

Mo: ¿Cómo se le conoce a la recepción de Aristóteles?

Aos: La triple recepción de Aristóteles.

Mo: Bien la triple ¿cuál es la primera recepción de Aristóteles en la Escolástica?

Aos: Boecio

Mo: Por él va a entrar Aristóteles a la Escolástica, bueno a partir de lo que es el problema de los Universales. Bien ¿Cuál es el segundo? Ao: Árabes y los judíos

Mo: Árabes y los judíos

Mo: Alguien preguntaba de los árabes hace rato, bueno aquí están los árabes. Gracias a los árabes llega Aristóteles a lo que va a ser la Escolástica y así lo va a conocer Tomás de Aquino. Y por último ¿cuál será la tercera?

Aos: Liber de causis.

M: Bien ¿cuál de estas tres formas de recibir a Aristóteles en la Escolástica le causó problemas a Aristóteles?

Aos: Liber de causis.

Mo: Liber de causis

## **Problematización**

Como resultado del análisis pude llegar a la problematización donde a partir de focalizar mi atención en identificar aquellas acciones que realmente son educativas y aquellas áreas de oportunidad que me permitieran modificar mi práctica docente.

Como por ejemplo la memorización que en sí misma no es algo negativo que se tenga que desechar, el caso es que yo lo provocaba y esto se proyectaba como resultado de mis exámenes en donde validaba su poder, por tanto los alumnos lo hacían de manera inconsciente.

## **Intervención**

Me dispuse a preparar una segunda observación en donde todo estuviera intencionado a no centrarme en la memorización.

Mo. Me gustaría que compartieran sus conclusiones después de la visita y consultar estas fuentes.

Aa. Al principio como que me dio flojera ir. Se me hace importante, bajamos de la nube, ver la realidad quejándonos de cosas superfluas, cuando hay gente que lleva tiempo en ese lugar sin dinero pasando ftió sin comer.

Mo. Gracias, ¿alguien más?

Ao. Valoré la familia, el dinero.

Mo. Muy bien

Ao. Como el centralismo y los sindicatos en lugar de ayudar perjudican al trabajador. Algunas alternativas sería privatizar y descentralizar.

Ao. Que las personas ignoran su derecho y por eso abusan los que están en los servicios del gobierno.

Ao. A mi me dio coraje e impotencia ver la realidad y al conocer los derechos que tenemos también me doy cuenta que las personas también piden de más sin saber hasta dónde tiene derechos y hasta dónde le corresponde al estado atender esa necesidad

## **El análisis del segundo registro**

En un segundo registro vuelvo a utilizar la interrogación como estrategia, los alumnos responden evocando memorización y compartiendo a partir de una experiencia en común.

También me permitió identificar aspectos de la práctica que se modificaron sin ser objeto directo, por ejemplo el aumentar la participación.

## **Intervención**

Después de observar mis registro pude darme cuenta de que lo primero que tenía que hacer era definir mi intención, situación que evitaba enfrentar, no fue un camino fácil pero gracias al hacer conciente mi práctica pude identificar lo que estaba provocando en los alumnos con ayuda de las evaluaciones docentes realizadas por los mismo alumnos puede definir mi intención educativa en realizar aquellas acciones intencionadas que transforman a las personas a partir de la reflexión.

Mo. Muy bien ¿alguien quiere compartir su experiencia a partir de la actividad?

Aa. Me permitió hacerme consciente de los prejuicios que me limitan para conocer a las personas.

Mo. Bien los prejuicios nos estorban. ¿Alguien más?

Ao. Me sirvió para descubrir que puedo integrarme con los demás a partir del servicio.

Mo. Muy bien el servicio.

Ao. A darme cuenta que sirvo para algo.

Mo. Muy bien que interesante.

Ao. Descubrir que tengo una habilidad y sirvo para algo más, que no estoy de sobra.

Ao. Me llevó a sentir la necesidad de estar disponible para ayudar a los demás.

Mo. Muy bien la solidaridad.  
Ao. A dejar de buscar mi propio bien y buscar el bien común

### **El análisis del tercer registro**

Es evidente que hay una intención al ver la reflexión que los alumnos comparten, lo que da cuenta de un orden estructural dentro de la sesión y sobre todo que la actividad sirvió como detonante para la reflexión.

Parecería que fue lo único encontrado pero en realidad puedo decir que estuve más conciente de lo que hacía, tanto que puedo identificar cómo se proyectan algunos constitutivos como candidatos a ser intervenidos, por ejemplo: otras acciones a intervenir en mi práctica como; darme cuenta de que existen niveles de reflexión en los alumnos y que por tanto será importante identificar qué acciones las están provocando.

Así como lograr que todos se involucren en el proceso. Identificar diversas dinámicas sobre cómo hacer participar a los demás.

### **Conclusión**

Al exponerme a la realidad a través de los análisis de mis registros surge y queda en mí una insatisfacción al descubrir como he estado actuando, lo que me llevó a comprender lo que hago, cómo lo hago y por qué lo hago, adentrándome así al proceso en que mis acciones deben tener una intención educativa.

### **FUENTES CONSULTADAS**

ARNAUS Remei y José Contreras, *Una experiencia de investigación en la acción, Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, monográfico El profesorado, Barcelona, diciembre 1993

BRITO Gabriela y Jaime, Isabel <<criterios de innovación para la integración curricular de las tecnologías de información y la comunicación en el aula>> <http://redalvc.uaemex.mx/redalvc/pdf/551/55130173.pdf> consultada en noviembre 2006

CAMPECHANO Covarrubias, Juan. <<El profesor: como investigador de su practica docente>> en la revista *Práctica educativa* N° 5 septiembre-diciembre de 2005

FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*, <http://www.servicioskoinon.ia.org/biblioteca/General/FreirePedagogiaOprimido.pdf> consultada el 16 de septiembre del 2007

GÓMEZ Gómez, Elba Noemí. La recuperación de la Práctica Educativa y la Profesionalización de la Actividad Docente. *Revista de educación / nueva época* núm. 5 / abril-junio 1998 <http://educar.jalisco.gob.mx/05/noemi.html> consultada el 8 de febrero del 2007

MURILLO Hernández, Luís Ricardo. *Modelo de caracterización de mi práctica docente* sin referencia consultada el 16 de septiembre 2007

NUÑEZ Hurtado, Carlos *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*, ITESO, CEAAL Y CREFAL, 2005

PERALES Ponce, Ruth. *La significación de la práctica educativa*. Paidós, Educador

PÉREZ Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Cuarta edición, Ediciones Morata, S. L.

RAMOS Carmona, Mario (2006) <<Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar>> *Revista electrónica: la tarea* <http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo7/ramos7.htm> consultada el 15 de marzo del 2007

SCHÖN Donald. *The Reflective Practitioners How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York. 1983

## **Investigación Narrativa: Competencia desarrollada a partir de la Reforma Educativa**

**AUTORES:** Integrantes del Área de Español —Secundaria—; BRITO Arroyo, María Gabriela (coord.); CASTRO Romero, Alejandrina; RODRÍGUEZ Maldonado, Ma. Ofelia; YENNY Bringas, Enriqueta de Lourdes.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PATROCINANTE:** Instituto Cultural Tampico

**RESUMEN:** Una nueva y actual metodología al realizar una investigación del trabajo curricular de un maestro es la narrativa. Esta técnica permite interesarnos en la vida y voz del profesor dentro del aula centrada en su historia, dimensión personal, conocimientos de la Reforma Escolar y desarrollo profesional. El maestro es agente de desarrollo de una investigación y la narrativa el espejo que permite darlo a conocer a los demás, convirtiendo en historia su labor educativa.

La selección de esta metodología para convertirla en uno de los temas de exposición de este 4to Foro de Investigación Educativa *Francisco Xavier Clavigero*, se fundamenta en la modernización de los Programas de Estudio de Secundaria cuya Reforma aparece a partir del año 2006, y entre otros aspectos consiste en disponer los contenidos temáticos con base en Proyectos Educativos, donde el maestro planea y organiza el proyecto, que reúna las competencias y finalidades del tema, y el alumno a través del desarrollo de sus habilidades y la expresión de sus actitudes, construye por sí mismo con el apoyo y orientación del docente, su propio conocimiento, así pues aprende y desarrolla análogamente habilidades, redes cognitivas, destrezas y actitudes para darle herramientas con las que se desempeñará en los contextos académicos, ciudadanos y culturales.

Toda historia tiene diferente utilidad, otorga a la palabra vida, especie de transformación del trabajo docente, esta razón pretende dar a conocer que la Reforma Educativa con base en Proyectos Didácticos, experimentada y verificada en el Área de

Español de la Sección Secundaria del Instituto Cultural Tampico, durante un año escolar, tiene resultados positivos, trascendentes que demuestran que el alumno es capaz de construir y resolver sus propias situaciones académicas y de vida.

## **INTRODUCCIÓN**

Una nueva y actual metodología para realizar una investigación del trabajo curricular de un maestro es la narrativa.

Esta técnica nos permite interesarnos por la vida y voz del profesor dentro del aula centrada en la historia de su vida, su dimensión personal, los conocimientos en las Reformas escolares y su desarrollo profesional.

La narrativa permite hacer de la vida, un relato de un sujeto que está en continua revisión de su práctica educativa. Diseñar los incidentes que diariamente suceden en un salón de clase que son manejados y solucionados en el contexto de lo que se vive y se experimenta a través de la relación maestro-alumno.

El docente es el agente de desarrollo de un proyecto de investigación y la narrativa es el espejo que permite darlo a conocer a los demás, transformando en historia su labor educativa.

No es fácil examinar y definir una historia docente pero sí podemos precisarla y explicarla por su calidad, y alcanzamos a decir que todos —maestro-alumno— están en relación consigo mismo y con los demás, por lo que puede formularse a través de un relato, un cuento, la imaginación, es decir a través de la narración.

El hombre vive, experimenta, se manifiesta, analiza y comprende su propia existencia y la de los demás en forma de relato, por lo tanto, la historia de un académico es la primicia de la narración, de un sendero que en el diario vivir se fundamenta en

**reflexión y acción.** Las estructuras narrativas instituyen el marco de referencia y los personajes que se establecen en él, le dan razón a ese espacio de la clase.

La selección de esta metodología por el Área de Español de Secundaria del Instituto Cultural Tampico con el propósito de convertirla en uno de los temas de exposición de este 4to Foro de Investigación Educativa *Francisco Xavier Clavigero*, se fundamenta en la modernización de los Programas de Estudio de Secundaria cuya Reforma aparece a partir del año 2006, y entre otros aspectos consiste en disponer los contenidos temáticos con base en Proyectos Educativos, donde el maestro organiza y planea un proyecto que reúna las competencias y finalidades del tema, y el alumno a través del desarrollo de sus habilidades y la expresión de sus actitudes, construye por sí mismo con el apoyo y orientación del docente, su propio conocimiento, así pues aprende y desarrolla análogamente habilidades, redes cognitivas, destrezas y actitudes para darle herramientas con las que se desempeñará en los contextos académicos, ciudadanos y culturales.

La Reforma a la Educación Secundaria considera en sus programas necesidades de aprendizaje actuales y acordes a los tiempos, por lo que estableció en sus postulados todos los aspectos que una educación integral requiere en sus estudiantes, y propiciar un desarrollo y formación que los lleve a comprometerse más con su país.

Un elemento que favoreció analizar el resultado e impacto de la Reforma Educativa en la práctica de una docente del Área de Español, fue la narrativa, metodología que relata y cuenta las historias que vivió en el aula a lo largo del primer ciclo escolar en el que se desarrollaron los nuevos programas, la narrativa es la metodología en la cual los protagonistas son en este caso, la profesora, los alumnos y su contexto en el aula.

La narrativa manifiesta una relación de hechos escolares cuyo significado da configuración a la continuidad de la trama, que se compone con el desarrollo diario de las actividades escolares, y define la secuencia de las acciones que se llevan a cabo

para lograr el aprendizaje significativo, por otra parte las conclusiones se pueden obtener parcialmente por el cierre de periodos escolares. Una historia narrativa se constituye, estructura y obtiene sentido a través de un hilo conductor que parte de una acción en determinadas circunstancias y manifiesta consecuencias.

Las historias narrativas permiten entre otros aspectos, que el investigador comprenda los procesos de socialización del conocimiento y aprendizaje de los alumnos, para lo que el trabajo del investigador consiste en tener todos los datos de campo, que después analiza e interpreta para llegar a la presentación formal de un escrito, en este caso una ponencia.

La narrativa en la investigación escolar presenta gran significado, pues confiere a la palabra, una clase de transformación en herramienta y objeto de análisis, para descubrir a través de los registros de campo los resultados en los procesos educativos, en nuestro caso la intención es dar a conocer los efectos positivos y trascendentes de la Reforma Educativa de Secundaria, específicamente en la materia Español I pues en nuestro Instituto los resultados demuestran que el alumno que trabajó bajo el esquema de Proyectos Didácticos, es capaz de construir y resolver sus propias situaciones académicas y de vida.

La ponencia se estructura en cuatro puntos principales:

- I. Descripción de la Investigación Narrativa
- II. Proyecto de Investigación Narrativa: La Reforma Educativa y su impacto en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
- III. Análisis e interpretación de los diarios de campo
- IV. Resultados y conclusiones

## I. Descripción de la Investigación Narrativa<sup>1</sup>

La investigación narrativa es una metodología que se centra en la recopilación de datos —diarios de campos, entrevistas, autobiografías...— y su análisis de contenido. Es una manera innovadora de investigar en educación. El análisis de la narrativa permite dar interpretaciones a las dimensiones: cognitiva, social y afectiva dentro del contexto educativo.

La investigación narrativa se centra en relatar las experiencias docentes en el aula e interpretarlas, utiliza de manera estructurada datos para fundamentar los resultados y conclusiones.

No se debía entender «narrativa» en el sentido trivial de un texto en prosa con un conjunto enhebrado de enunciados; más bien es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato: «la gente, por naturaleza, lleva vidas 'relatadas' y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia»<sup>2</sup>

La manera de interpretar los datos se centra en analizar las acciones en el aula y sus resultados, éstas las recupera el docente de forma narrativa, descriptiva y/o reflexiva. Las acciones que se vivieron en el aula serán contadas por el maestro, es decir, las propias y las de los alumnos, lo que se lleva a cabo; preferentemente respetando el orden temporal de las mismas.

La narrativa recrea el ambiente del aula, es la forma que distingue la percepción del profesor como figura principal o víctima de las circunstancias educativas. Los relatos de los diarios de campo del maestro, no son sólo historias individuales, suelen ser el canal para percatarse de fortalezas y áreas de oportunidad, así como de establecer estrategias para el crecimiento docente.

---

<sup>1</sup> Cfr. BOLIVAR, Antonio *et al.* *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla. 2001.

<sup>2</sup> Connelly y Clandinin, 1995:12 en BOLIVAR, Antonio *et al.* *Op. cit.* p. 19

La narrativa permite la auto-interpretación, bajo un esquema de análisis que incluye: propósitos, orígenes y situaciones de contexto educativo, es una metodología que no limita el análisis de la práctica educativa a un Proyecto de Intervención establecido por otros académicos o instancias escolares.

Un instrumento de la narrativa es el diario de campo docente, que permite valorar el crecimiento y actuación de un académico, pero el sólo hecho de escribir los diarios, no implica un análisis, se requiere de apertura, reflexión y objetividad del sujeto que investiga su práctica, así como un trabajo colaborativo.

El equipo del Área Académica de Español —Secundaria— del Instituto Cultural Tampico, a través de los ojos investigadores y formativos de sus integrantes, apoyó la investigación narrativa para conocer los avances y limitaciones en la práctica de una profesora que vivía la aplicación de la Reforma Educativa de Secundaria a través de la implementación del Programa de Español I.

Los diarios de campo permiten la reconstrucción personal de las acciones académicas, así como las situaciones afectivas que éstas le provocan al docente. Las percepciones del docente a través de la investigación narrativa comunican no sólo lo que acontece en el aula, a través del análisis del discurso se pueden conocer: los elementos constitutivos de su práctica, sus valores, modo de interactuar con sus alumnos, estrategias, etc. Por lo anterior, la integralidad es inherente a la investigación narrativa.

El análisis de los diarios de campo, implica entre otros factores reconocer la naturaleza del relato, puede ser deducida por expresiones positivas o negativas de la práctica, por ejemplo: «Me sentí muy contenta al ver que aprendieron el tema con facilidad» o «Fue frustrante tener que suprimir la estrategia por falta de tiempo». El identificar estos elementos nos ayuda a percatarnos de los estados de avance, seguridad, áreas de oportunidad, etc.

Las autoevaluaciones siempre se incluyen en los diarios de campo y son espacio para que el docente relate desde su óptica, desempeños y desarrollo; el académico reconstruye subjetivamente sus acciones en el aula, manifiesta además aspectos de percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el utilizar la investigación narrativa para conocer la labor docente, ayuda a tener una información directa que permite comprender de forma profunda el proceso educativo, además que constituye una reflexión de la práctica.

El investigador es el narrador, esa dualidad permite que se atienda lo que dice, pero si el relato del diario de campo quiere ser tendiente a lo objetivo, se deben agregar evidencias y argumentos que den fundamento a la narrativa.

El proceso de investigación narrativa incluye cuatro elementos:

- El narrador: Sujeto investigado, la docente que relató sus experiencias en sus diarios de campo sobre la aplicación del Programa Español I, de la Reforma Educativa.
- El investigador: En este caso el sujeto investigado y sus compañeras del Área Académica de Español de Secundaria.
- Diarios de campo: Textos de las vivencias en el aula.
- Análisis de Contenido: Descubrimientos en los procesos educativos.

Debido a que los tres primeros elementos de la investigación narrativa fueron anteriormente expuestos, a continuación se presentará un ejemplo del Análisis de Contenido de los diarios de campo, el cual presenta las posibles categorías de estudio.

Matriz de los diarios: Ejemplos de procesos y modos cómo afectan<sup>3</sup>

Forma cómo afecta/vive	Tipo de proceso		
	Intenciones	Interacciones	Efectos

<sup>3</sup> BOLIVAR, Antonio, *et al. Op. cit.* p.184.

Positiva/exitosa	«Voy a ver si organizo mi trabajo en clase de modo que me produzca menos estrés. Debo tomarme el trabajo con los alumnos de otro modo, si no, no resistiré el curso»	«Hoy el ambiente de trabajo en clase me ha resultado particularmente gratificante. También las relaciones con los compañeros de ciclo han ido...»	«El debate de clase ha salido especialmente bien. Creo que ha servido para que se conciencien sobre los problemas del medio ambiente»
Negativa/frustrante	«La principal dificultad que se me está presentando a estas alturas del curso es...Me cuesta trabajo..., voy a intentar a partir de la semana que viene...»	«La reunión del Claustro de esta semana me ha dejado completamente desalmada se han perdido todas las ilusiones, cada uno va a lo suyo...»	«En los debates siempre intervienen los mismos alumnos, quedando otros desplazados. He de variar el procedimiento para forzar el que tengan que intervenir...»

Las categorías de los diarios de campo se originan durante el proceso de análisis, comparación, relación, interpretación de componentes y clasificación, que permiten proveer una estructura con un sentido más amplio. Finalmente se interpretan y dan significado a los hechos para la creación de un informe.

## **II. Proyecto de Investigación Narrativa: La Reforma Educativa y su impacto en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

Los diarios de campo permiten por un lado, comprender cómo se percibe el profesor, qué siente, y en este caso cuáles son sus opiniones y creencias sobre la Reforma Educativa. La narrativa permite escuchar la voz del académico, que no es opacada por intervenciones teóricas.

La Reforma Educativa proporciona un contexto que resulta favorable tanto para el alumno como el docente, pues toma en cuenta el papel de guía que éste tendrá a lo largo del Programa «las reformas escolares llegan a ser una cuestión de posibilitar a los participantes en la escuela reimaginar [*sic*] sus vidas profesionales».<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Clandinin y Connelly, 1998:162 en BOLIVAR, Antonio *et al.* *Op. cit.* p. 64

La investigación narrativa presentó la postura y sentir de la docente sobre su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje al implementar el Nuevo Programa de Español I propuesto por la Reforma Educativa, el dar un espacio para que expresara lo vivido y analizarlo, ayudó a que no se le percibiera sólo como un sujeto que debía adaptarse a los cambios en los Programas, sino considerarla como un factor primordial de estudio en el impacto que tuvo la Reforma en su percepción y práctica docente. El abrir estos espacios ayuda a que el académico se sienta considerando como pieza clave del proceso y favorece la implementación exitosa y reflexiva de los alcances que permiten en el aula los Nuevos Programas.

El estudio de los fundamentos de la Reforma Educativa, aunado al análisis del diario de campo de la académica investigada, permitió conocer las bondades de la metodología de trabajo de los nuevos Programas —Proyectos Didácticos— y sus resultados positivos en el aula, evidenciados a través de los productos de los alumnos y los relatos de la docente.

Los Programas de la Reforma de Secundaria son el inicio de una trayectoria educativa, pero para aplicarlos cabalmente en el aula, son necesarias transformaciones y adaptaciones en toda la escuela debido a la naturaleza de los currículos: trabajo cooperativo, retos cognitivos, promoción de la investigación, análisis de la información, etc. Además promueve la transversalidad horizontal y vertical entre las materias del Plan de Estudios.

Los Programas de la Reforma, se desarrollaron con base en el enfoque de competencias, con el propósito de que los conocimientos, prácticas y actitudes de los alumnos, no se limiten al ámbito escolar, sino que se lleven a las situaciones cotidianas y permitan una formación continua, que no finalice con un nivel de estudios, pues el aprendizaje debe ser permanente.

El trabajar en la promoción de competencias en el aula, implica dar libertad al alumno y permitir que elija diversos caminos para lograr una meta, que sea capaz de

trabajar colaborativamente, que proponga vías de solución, etc. Una de las formas para lograr este proceder son los Proyectos Didácticos: Planes estratégicos de trabajo que buscan lograr un objetivo, y se conforman de una serie de pasos que se pueden evaluar parcialmente e implican el desarrollo de competencias —habilidades, conocimientos y actitudes—; ayudan a que se transite de la práctica a la teoría y facilitan por ende el aprendizaje significativo.

En el Área de Español las competencias se conforman a partir de las prácticas sociales del lenguaje que se agrupan en campos, —ámbito de estudio, ámbito de participación ciudadana, ámbito literario—.

Las prácticas sociales del lenguaje [...] la intención es que los alumnos participen en aquellas que les permitan ampliar su acción social y comunicativa, y enriquecer su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje. [...] En el ámbito del estudio es necesaria una actitud atenta y reflexiva respecto del contenido de los textos y sus modos de expresión, [...] en el ámbito de la literatura se busca fomentar una actitud más libre y creativa, invitar a los estudiantes a que valoren y se adentren en culturas diferentes, [...] Las prácticas vinculadas con la participación ciudadana llevan al estudiante a reflexionar sobre la dimensión ideológica y legal de la palabra, así como respecto al poder de las leyes y demás regulaciones sociales; además, abren vías hacia la participación mediada por el diálogo.[...]<sup>5</sup>

Las prácticas sociales del lenguaje se realizan a través de dos formas de trabajo: Proyectos Didácticos y Actividades Permanentes. Anteriormente se describieron las características de los Proyectos; en lo que respecta a las Actividades Permanentes, son sesiones de clase en las que se establecen dinámicas que permiten tener una visión de esparcimiento utilizando los contenidos de la materia o los relacionados con los usos del lenguaje —análisis de mensajes en los medios masivos, comentarios de obras literarias breves, críticas de películas, creación de poemas, etc. — Al darles un cariz de libertad y recreación a estas actividades, que surgen en gran medida de acuerdo con los intereses y gustos de los alumnos, se propicia que la prácticas del lenguaje sean consideradas como algo atractivo, útil y agradable.

---

<sup>5</sup> Secretaría de Educación Pública. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. MANTECA Aguirre, Esteban (Coord. Edit.). México: S.E.P. 2006. pp. 18 y 19

El Programa integra de forma simultánea a las prácticas sociales del lenguaje, los contenidos teóricos de la lengua —Temas de Reflexión—, este sistema permite que los alumnos adquieran conocimientos y preparación práctica de forma integral, es decir, deja de lado la vía memorística y conceptual, para efectuar de forma análoga el aprendizaje a través de la práctica y su fundamentación teórica, el hacerlo de esta forma favorece la comprensión y el aprendizaje significativo del tema, pues no desvincula teoría y práctica, sino que las comprende como un todo.

Asimismo, otro acierto en relación a los lazos de vinculación que ofrece el Programa, es el manejo simultáneo de las prácticas orales y escritas del lenguaje, este enfoque se ajusta a las situaciones reales del uso del idioma, pues de manera ordinaria siempre van ligadas.

La conformación de los Programas de Español —Reforma de la Educación Secundaria 2006—, considera la relación trascendental que debe existir entre el uso del lenguaje en la vida cotidiana, espacios académicos y necesidades sociales y ciudadanas del estudiante en la actualidad, razón por la cual se extrapolaron las prácticas del lenguaje de esos ámbitos y se adaptaron en forma de contenidos temáticos y prácticos de los Programas, lo anterior con el fin de que los aprendizajes de los alumnos desarrollen en ellos competencias de expresión, comprensión y reflexión lingüística reales y factibles de adaptarse a diversos contextos, así como continuar incrementándolas de forma autónoma a lo largo de su vida.

De acuerdo con lo expuesto en este segmento de la ponencia, el Programa de Español tiene como cimiento medular al lenguaje: factor de conocimiento y herramienta de aprendizaje y mejora permanente a través del enfoque de competencias. Es en la búsqueda por descubrir los elementos que facilitaron y dificultaron el aterrizar el Programa en el aula, así como reflexionar sobre el nivel de los resultados, que el Área de Español, a través de una docente, emprendió esta investigación basada en la narrativa, específicamente en los análisis de los diarios de campo de la académica de Español I.

### III. Análisis e interpretación de los diarios de campo

A continuación se presentan una muestra de las matrices de análisis más significativas de cada uno de los Proyectos, son el resultado del estudio y categorización de los diarios de campo. Los elementos de clasificación de las acciones educativas se estructuran de acuerdo con los tres momentos de los Proyectos: apertura, interacciones y efectos, éstos a su vez se dividen en aspectos reconocidos como fortalezas y áreas de oportunidad.

#### PROYECTO 1<sup>6</sup>

Ámbito: Literatura.

Práctica General: Leer para conocer otros pueblos.

Prácticas Específica: Investigar sobre relatos míticos y leyendas de distintos pueblos.

Aprendizajes Esperados: Reconocer personajes y hechos recurrentes en mitos de diferentes pueblos y relacionarlos con los valores que representan.

Proceso de Aprendizaje	Tipo de proceso		
	Apertura	Interacciones	Efectos
Fortalezas	«En lo que respecta a la Actividad Permanente, con el fin de enlazarla de manera entretenida con la clase, les pedí que redactaran un mito, ellos recordaron que era para explicar un fenómeno natural o el origen de las cosas...»	«Fueron muy acertados al ver que las variantes se deben a la tradición oral, especificaron que entre más moderna es la versión, más cortas; infieren que es debido a las características de la sociedad actual, todo es rápido, sintetizado, etc.»	«Posteriormente sacamos conclusiones y las contrastamos con la teoría del libro, la coincidencia fue casi total, pues sólo faltó lo siguiente: mito no especifica lugar y época, en cambio la leyenda sí. Se sintieron contentos por el logro.»

<sup>6</sup> Secretaría de Educación Pública. *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. Fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la S. E. P. MANTECA Aguirre, Esteban (Coord. Edit.). México: S.E.P. 2006.

Áreas de Oportunidad	« Se juntaron en equipos de tres, ellos decidieron con quién reunirse, fue algo caótico porque tardaron en formar grupos ya que deseaban hacerlos de cuatro o incluso cinco para no dejar amigos fuera. Finalmente empezaron a trabajar compartiendo cada uno sus definiciones de mito y leyenda y en equipo construyeron una más completa...»	«Respecto a las investigaciones les hice la observación de que muchos no asentaron la fuente de donde obtuvieron la información, les pedí que de tarea la anotaran...»	«El cierre de clase sería que compartiéramos las definiciones de mito y leyenda de los equipos en plenaria, lo cual no fue posible por el tiempo.»
----------------------	--	--	--

Se puede apreciar que en las fortalezas destaca la capacidad de los alumnos para enfrentar las tareas que conlleva el método de Proyectos de la Reforma Educativa, respecto a las áreas de oportunidad, éstas no se relacionan directamente con el método de aprendizaje, o la capacidad de los alumnos, pues mayormente fueron factores relativos a la incorporación a la dinámica del trabajo en equipo y el manejo del tiempo, por otra parte, el punto que se trabajó posteriormente fue el registro de fuentes de información, aspecto que sí fue necesario retomar por su importancia en el proceso de aprendizaje.

## PROYECTO 2<sup>7</sup>

Ámbito: Participación ciudadana.

Práctica General: Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.

Prácticas Específica: Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos.

Aprendizajes Esperados: Formular preguntas de acuerdo con propósitos específicos (buscar información sobre un tema de estudio o una situación social determinada, conocer la opinión de otros sobre temas de interés general).

Proceso de	Tipo de proceso
------------	-----------------

<sup>7</sup> S.E.P. *Op. cit.*

Aprendizaje	Apertura	Interacciones	Efectos
Fortalezas	«Hoy iniciamos el Proyecto de Conducta y Convivencia, se dividirá en dos etapas, hablamos acerca de: qué son las normas, a quiénes regulan, dónde surgen, se pueden cambiar. Del mismo modo tocamos lo referente a su casa; pero para enlazar el tema con algo significativo retomamos lo siguiente: ¿A qué actividad del salón podemos aplicar las normas?, los alumnos respondieron que a los trabajos en equipo porque se evitaban problemas, se respetaba, se tomaba en cuenta a todos, se distribuían tareas, etc.»	«Revisamos el reglamento de una Escuela Secundaria, me sorprendió la habilidad para detectar los apartados y hacer correcciones como: pinta, que dijeron que no era una palabra adecuada para un reglamento, en su lugar propusieron: ausentarse voluntariamente del lugar. Posteriormente revisamos otro reglamento de una Biblioteca e hicieron el mismo tipo de observaciones... Los alumnos se autorregularon ellos mismos, ya que hacían las correcciones de la redacción, establecieron los siguientes puntos: uso del imperativo, modo personal, breve y claro, mezclar en la norma: prohibiciones, permisiones y prescripciones.»	«Los alumnos terminaron de corregir las normas de acuerdo con los criterios y establecieron en colectivo los subtítulos de los apartados del reglamento, posteriormente los ordenaron de acuerdo con su importancia: conducta, trabajo individual, trabajo en equipo y permisos.»
Áreas de Oportunidad	No se presentaron.	No se presentaron.	No se presentaron.

El análisis de los diarios de campo de este Proyecto, permitió apreciar que los alumnos a través del trabajo en equipo, se relacionan de manera colaborativa, pues todos tienen tareas, se apoyan y asesoran, y el trabajo por Proyectos los impulsa en su desarrollo y regulación como grupo a lograr el procesamiento de tareas complejas. Al final del Proyecto se asombraron de lo que fueron capaces de redactar por sí mismos, pues la docente funcionó sólo como guía.

### PROYECTO 3<sup>8</sup>

Ámbito: Estudio.

Práctica General: Obtener y organizar información.

Prácticas Específica: Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos.

Escribir resúmenes como apoyo al estudio o al trabajo de investigación.

Aprendizajes esperados: Buscar y seleccionar información de diversos textos de acuerdo con propósitos previamente definidos. Escribir resúmenes y fichas con el propósito de conservar la información de las fuentes. Al hacerlo: Incorporarán el vocabulario técnico y relevante para su investigación. Condensarán la información o la amplían según el tipo de texto y su finalidad.

Proceso de Aprendizaje	Tipo de proceso		
	Apertura	Interacciones	Efectos
Fortalezas	«Iniciamos con una reflexión sobre la importancia de tener un propósito al leer un libro cuando buscamos información, ya que como ellos dijeron la búsqueda «se enfoca» a un aspecto del tema.»	«Hoy identificaron en un texto los dos tipos de citas textuales, me gustó que a través de los ejemplos fueran capaces de deducir la teoría, en la cual establecieron las características de una cita corta y una larga; también analizaron de la misma forma por qué en las referencias de cita textual además del autor y año, se incluye la página, dijeron que se necesitaba establecer la página específica de donde se obtuvo la información.»	«Me asombra que estén haciendo prácticas de redacción que actualmente hago con mis alumnos de Preparatoria, con esto me doy cuenta que tiene desde pequeños la capacidad de aprender procesos complejos por ellos mismos, sólo necesitan al maestro como guía. El ejercicio de la corrección de borradores fue algo largo, pero no les representó dificultad...»
Áreas de Oportunidad	«Se verificó que los integrantes tuvieron las quince preguntas y fuentes donde encontrarán la información. Como todavía faltaban	«Fueron pocos los que cumplieron con la totalidad de los documentos, algunos sólo seleccionaron de Internet o trajeron muy poca	«Cuando les dije que pasaran los mapas conceptuales y esquemas a prosa, varios preguntaron: ¿qué es prosa?, pero entre ellos mismos se

<sup>8</sup> S.E.P. *Op. cit.*

	muchos alumnos por lograr esa parte, les di oportunidad de reunirse en equipo para terminar las preguntas y establecer las fuentes.»	información, así que cuando terminé de revisarlos, le pedí a una alumna que explicará el proceso de su búsqueda...»	respondieron, hazlo como un texto normal, aunque hubo algunos que dijeron al hacerlo en prosa le tenemos que agregar conectores o palabras enlace.»
--	--	---	---

Debido a la complejidad de este Proyecto, hubo varios factores que impidieron que se desarrollara de acuerdo con los tiempos programados: dificultad de los alumnos para investigar, no distinguir fuentes confiables, problemas al sintetizar o resumir la información, así como al establecer las citas, etc. Lo anterior debido a que este tipo de trabajos requieren de habilidades de expresión escrita, análisis y registro de información. Este tipo de situaciones demandaron tiempo extra para poder ejemplificar y hacer prácticas previas a su investigación personal, pero finalmente a pesar de los vacíos encontrados, lograron presentar un trabajo de investigación adecuado.

#### PROYECTO 4<sup>9</sup>

Ámbito: Estudio.

Práctica General: Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio.

Prácticas Específica: Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas.

Aprendizajes esperados: Escribir monografías o artículos con el propósito de difundir información. Al hacerlo: Tomarán en cuenta al destinatario. Elegirán una estructura temática apropiada. Utilizarán recursos gramaticales pertinentes en los textos informativos. Mencionarán de qué fuentes obtuvieron la información.

Proceso de Aprendizaje	Tipo de proceso		
	Apertura	Interacciones	Efectos
Fortalezas	«Se verificó que todos tuvieran distribuidas las partes de la monografía y que el primer borrador estuviera revisado. Con el fin de perfeccionar el	«Me dijeron que era «idóneo» que la definición se tomara textualmente de un diccionario o enciclopedia y que por ser cita textual debía llevar comillas	«El día de hoy fue muy productivo, avanzamos en el apoyo teórico para la elaboración de la monografía y los sentí más interesados, también

<sup>9</sup> S.E.P. *Op. cit.*

	borrador, estudiamos teoría a través de ejercicios, y ellos identificaban el tipo de correcciones: ortografía, gramática, distribución espacial.»	y después entre paréntesis el autor, año y página. »	me presentaron sus avances y eso me dio gusto, observé sus adelantos.»
Áreas de Oportunidad	«Hoy entregaban un avance del Proyecto que era sintetizar información de una de sus fuentes, me desilusioné al ver que muchos trabajos habían sido hechos sin calidad.»	«Para establecer el esquema de su monografía, se guiaron por el ejemplo del libro, fue algo difícil, tomó tanto tiempo que la actividad permanente se tuvo que suspender y dedicamos dos horas al esquema, al final fue gratificante porque casi la mitad del grupo logró establecer el esquema.»	«Les pedí que verificaran la relación del título y el texto...luego pensé que sólo hice la tradicional y poco útil pregunta: ¿entendiste? Ahora pienso que lo adecuado hubiera sido pedirles que parafrasearan la explicación ellos mismos.»

Este Proyecto puede considerarse una extensión del anterior, pues los resultados de la investigación se continúan enriqueciendo con el propósito de presentar una monografía. Las fortalezas que se encontraron fueron referentes al manejo y presentación de información de una forma más fluida, por otra parte, las áreas de oportunidad son similares al Proyecto anterior, ya que todavía no desarrollan del todo competencias en la redacción de textos académicos formales, aunado a dificultades en el seguimiento de instrucciones.

#### PROYECTO 5<sup>10</sup>

Ámbito: Literatura.

Práctica General: Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento.

Prácticas Específica: Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro.

Aprendizajes esperados: Reconstruir la trama y las características de los personajes de lo cuentos que leen.

---

<sup>10</sup> S.E.P. *Op. cit.*

Proceso de Aprendizaje	Tipo de proceso		
	Apertura	Interacciones	Efectos
Fortalezas	«Hoy iniciamos la clase con las definiciones que hicieron en grupo, se compartieron e hicieron comentarios sobre éstas, incluso se corrigieron datos sobre la narración, pues dijeron algunos alumnos que era un relato breve y otros corrigieron que podría ser larga...»	«La mayoría de los muchachos conocían los conceptos, incluso para explicar el de <i>historia</i> , utilizaron una analogía: equivale al tablero que ponen en Cinépolis. Ellos decían que eso, debido que la historia nos dice de que tratará el relato, pero no se dan detalles, ni se incluye el final...»	«Ellos establecieron una clasificación de los personajes: principales (protagonista y antagonista), secundarios, circunstanciales y de ausencia...no hubo problemática al identificar al narrador omnisciente, al personaje, testigo y al de la segunda persona, incluso una alumna definió al narrador de segunda persona, como una especie de conciencia.»
Áreas de Oportunidad	«Los alumnos se reunieron en equipos para elaborar el catálogo de reseñas, hubo cuatro alumnos que no trajeron en limpio la reseña, pero eso no obstaculizó el trabajo, pues se dedicaron a elaborar índice, portada e introducción.»	«Los alumnos redactaron sus reseñas y utilizaron los modelos, observé que hay alumnos que a pesar de contar con éstos tienen problemas de redacción, otros lo realizan bien pero se basan en los modelos, pero la minoría que esporádicamente los utiliza es capaz de hacer una redacción creativa, con buen vocabulario, incluso se podría decir que pertenece a un estudiante de nivel superior... Algo que sirvió para orientarlos fue la lectura al grupo de quienes terminaron la reseña, compruebo que se facilita el entendimiento con un	«Como ya no fue posible que asignara un día más, les solicité a los equipos que llegaron a un acuerdo, y entre ellos eligieran un integrante que daría los detalles finales al trabajo, es decir, imágenes, márgenes, etc.»

		ejemplo concreto y más si es de sus compañeros...»	
--	--	--	--

Nuevamente se puede observar que la mayoría de los alumnos se ven favorecidos al trabajar bajo el método de Proyectos, pues desarrollan de manera natural sus competencias lectoras y de escritura. Un ejemplo claro en este caso fue la redacción de la reseña, ya que utilizaron un modelo para hacerlo, y esto favoreció la comprensión a partir de un concreto, además el trabajo en equipo ayuda a que entre pares regulen su aprendizaje; si bien es cierto, no todos aprendieron con la misma facilidad, pero al final la totalidad del alumnado logró desarrollar las competencias arriba referidas.

#### PROYECTO 6<sup>11</sup>

Ámbito: Participación ciudadana.

Práctica General: Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación.

Práctica Específica: Explorar y leer noticias en diferentes periódicos.

Aprendizajes esperados: Establecer algunas semejanzas y diferencias en la forma como se presenta una misma noticia en distintos medios y expresar su opinión sobre los hechos referidos.

Proceso de Aprendizaje	Tipo de proceso		
	Apertura	Interacciones	Efectos
Fortalezas	«Sobre la valoración crítica de las noticias, les pedí una hipótesis, contestaron que se relacionaba con dar una opinión, ver quiénes dicen la verdad y analizar si los medios apoyan a alguien... en la pirámide invertida, infirieron que si se voltea la base queda	«Para el análisis de las noticias vimos segmentos de CNN y TVE, después hicimos un cuadro comparativo y ellos enlistaron los aspectos a contrastar: amarillismo, tendencia, repetición de notas, credibilidad. Finalmente	«Utilizamos dos versiones distintas de una misma noticia, pudieron identificar los detalles inherentes al amarillismo: tamaño del titular, centrarse en imágenes, redacción del título para prestarse a implicaciones o interpretaciones.»

<sup>11</sup> S.E.P. *Op. cit.*

	arriba y si es un escrito significa que todo viene al principio, que era útil porque te enterabas rápido de lo más importante.»	concluyeron que esos factores son determinantes para la objetividad de un noticiero. »	
Areas de Oportunidad	No se presentaron.	No se presentaron.	No se presentaron.

Nuevamente a través del análisis de los diarios de campo confirmamos que, entre más cercanos sean los temas al alumno, éste los desarrolla con más facilidad, debido a los conocimientos previos y experiencias que tiene como base, esta afirmación se ratifica con la ausencia de áreas de oportunidad. En este caso a través de su familia, los estudiantes desde pequeños tienen una cercanía relativa con la información noticiosa de los medios y la opinión pública. Los alumnos demostraron gran capacidad crítica y fundamentación al analizar las noticias.

El manejo de tópicos como—Valoración crítica de las noticias—, es un acierto de los Programas de la Reforma, al preparar a los alumnos para situaciones que enfrentarán en su vida diaria, y utilizar el lenguaje como herramienta de análisis, expresión de posturas y fundamentación de argumentos.

#### **IV. Resultados y conclusiones**

Al término del proceso de investigación, el equipo del Área de Español de Secundaria del Instituto Cultural Tampico, encontró grandes efectos de sentido para aplicar en sus prácticas a través del estudio de los dos nuevos campos en los que se centró su investigación: la narrativa y la Reforma de Secundaria.

Respecto a los descubrimientos de la Investigación Narrativa, confirmamos que como personas de manera natural relatamos historias y por ende, la investigación narrativa, implica un proceso de análisis acorde a la manera en que el docente cuenta y experimenta el proceso educativo.

La docente que “contó” a través de los diarios de campo su experiencia de la aplicación del Programa de Español I, reflexionó a la par que relataba sus vivencias en el aula; además el equipo del Área trabajó de manera colaborativa en esta tarea, lo que implicó una relación de acompañamiento, favoreció la colegialidad y dio las bases para construir una investigación narrativa desde y para la enseñanza.

Por lo que respecta a la Reforma Educativa a través de las vivencias de la docente en el aula, así como de los resultados de los Proyectos, se pudo constatar que el enfoque en competencias que propone la Reforma, así como la promoción de prácticas sociales del lenguaje, favorecen el desempeño y aprendizaje de los alumnos, pues desarrollaron habilidades, se apropiaron de conocimientos y reflexionaron sus actitudes.

El aprendizaje en el aula, planteado por la Reforma es acorde a las situaciones académicas y sociales que viven los alumnos, ya que los contenidos y las prácticas del Programa de Español preparan a los alumnos para usar de manera eficiente el lenguaje, y resolver situaciones cotidianas en los ámbitos: escolar y civil. «México es el primer país donde se realiza un diseño curricular con estas características y será aplicado a nivel nacional».<sup>12</sup>

Entre los logros de aprendizaje que pudimos constatar a lo largo del ciclo se encuentran los siguientes: manejo de lenguaje técnico del idioma, fundamentación de ideas mediante argumentos, creación de textos con un propósito de comunicación, trabajo respetando metas y tiempos, así como análisis crítico de textos. Lo anterior ratifica que los planteamientos, contenidos, metodología y estructura que propone la Reforma en el Programa de Español I, preparan a los estudiantes para los requerimientos y desafíos del contexto social actual.

---

<sup>12</sup> S.E.P. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Op. cit. p. 32*

El investigar los resultados del Programa de Español I de la Reforma de Secundaria, a través de los diarios de campo de una docente, en conjunción con las aspiraciones del Equipo de Área de Español —Secundaria— del Instituto Cultural Tampico, pudo ser una realidad gracias a la narrativa, que aportó nuevos caminos para el análisis a través de relatos de vivencias educativas; además se manifestaron experiencias que lograron consolidar una comunidad de análisis y conocimiento.

## FUENTES CONSULTADAS

BOLIVAR, ANTONIO *et al.* *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla. 2001.

COCHRAN-SMITH, MARILYN Y SUSAN, L. LYTLE. *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan.* Ferrer, Virginia (trad.) *Inside/Outside. Teacher research and knowledge.* Madrid, España: Akal. 2002.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, FRIDA Y GERARDO, HERNÁNDEZ ROJAS. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill. 2004.

ELLIOTT, JOHN. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* España: Morata. 2005.

ELLIOTT, JOHN. *La investigación-acción en educación.* Marzano, Pablo (trad.). Madrid, España: Morata. 2005.

FIERRO, CECILIA *ET AL.* *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Paidós. 2006.

JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas.* Madrid, España: Morata. 2001.

LARROSA, JORGE *ET AL.* *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Colección Psicopedagogía. Unión Europea: Alertes. 1995.

POZO, JUAN IGNACIO Y CARLES, MONEREO (COORD.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid, España: Aula XXI/ Santillana. sin ref.

SCHÖN, DONALD A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* España: Paidós. 1998.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular.* Fue elaborado por el personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la S. E. P. MANTECA Aguirre, Esteban (Coord. Edit.). México: S.E.P. 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006.* Fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la S. E. P. MANTECA Aguirre, Esteban (Coord. Edit.). México: S.E.P. 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. Fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la S. E. P. MANTECA Aguirre, Esteban (Coord. Edit.). México: S.E.P. 2006.

STONE WISKE, MARTHA. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina: Paidós. 2005.