



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN PROCESO
INNOVADOR**

REFLECTION OF THE TEACHING PRACTICE IN AN
INNOVATIVE PROCESS

Volumen 7, Número 3
pp. 1-19

Este número se publicó el 15 de diciembre 2007

Célica Esther Cánovas Marmo

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN PROCESO INNOVADOR

REFLECTION OF THE TEACHING PRACTICE IN AN INNOVATIVE PROCESS

Célica E. Cánovas Marmo¹

Resumen: En este trabajo comparto una reflexión sobre mi práctica docente, facilitadora de un proceso educativo en el aula. Participaron veinte alumnos en la asignatura "Integración de comunidades de aprendizaje" de la Especialidad en Educación, de una universidad privada de la ciudad de León, Guanajuato (México). El proceso educativo proponía un aprendizaje significativo centrado en el alumno, mediado por la selección de estrategias pedagógicas sustentadas en el constructivismo socio-cultural, con base a técnicas didácticas promotoras de la conformación de una comunidad de aprendizaje. La metodología de la investigación, fundamentada en el modo epistémico, concilió los métodos inductivo y deductivo, en dos momentos diferentes del estudio: para recabar los datos y cuando se analizaron e interpretaron. Las técnicas empleadas fueron cualitativas, con mínimos apoyos cuantitativos; aplicándose: encuesta; observación de acciones y de textos escritos; cuestionarios y rúbricas de evaluación. Los resultados evidenciaron prácticas innovadoras en el ejercicio de la docencia, áreas de oportunidades para ser mejorada, y un proceso grupal de redimensión del aprendizaje en la comunidad del salón de clase.

Palabras claves: PRÁCTICA DOCENTE/ ESTUDIANTES/ APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO/ GRUPO-COMUNIDAD/

Abstract: In this article I share a reflection of my own teaching practice, as a facilitator of an educative process in the classroom. Twenty students participated in this experience of the course named "Integration of learning communities" that belongs to the Specialty in Education in a private university of the Mexican state of Guanajuato, I proposed an educative process of meaningful learning centered in the student, mediated by pedagogical strategies of the socio cultural constructivism, with a base of didactical techniques that promote the conformation of learning communities.

The methodology of this investigation, based in the epistemic mode, conciliated the deductive and inductive methods, in two different moments of the study: the first when the data were recollected and the second when they were analyzed and interpreted. The techniques used as a support were, most of them, qualitative, and few ones, quantitative, the techniques used were: poll, observation of actions and writings, questionnaires and rubric evaluation. The results showed innovations in teaching practices, opportunity areas of improvement, and a group process to resize learning in the community of the classroom.

Key words: TEACHING PRACTICE/ STUDENTS/ MEANINGFUL-LEARNING/ LEARNING COMMUNITY/

¹ Doctorada en Ciencias Sociales (Interinstitucional: Universidad Autónoma de Aguascalientes) y Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa). Maestría en Humanidades con Especialidad en Letras Universales. (CEDDIC. León). Maestría en Educación (UIA León). Licenciada en Educación con la Especialidad en Ciencias Naturales (Consejo Nacional de Educación, Uruguay). Licenciada en Historia (UNAM, Mención Honorífica).

Correo electrónico: celica.canovas@leon.uia.mx

Artículo recibido: 6 de junio, 2007

Aprobado: 23 de noviembre, 2007

En el presente trabajo se asume la reflexión del quehacer docente centrado en las dimensiones del proceso educativo, lo cual conlleva la necesidad de sistematizar las acciones para solucionar el problema de relacionar las características del grupo con las demandas del currículo de la materia a impartir. Ello demanda el rompimiento con los esquemas tradicionales del doble proceso de enseñar y de aprender, mediante actividades sustentadas en tres paradigmas de la actual educación: *aprender a aprender*, *aprender a ser* y *aprender a hacer*.² El escrito se estructura con los apartados: razones; circunstancia a modificar; consecución de metas; metodología; hallazgos y conclusiones.

Razones

Durante más de una década nos ocupa la necesidad de evitar la rutina en la labor docente³ mediante un crecimiento profesional, acorde a la madurez cronológica y al cambio de niveles en la tarea que me ocupa hasta hoy. Considero que así, las acciones adquieren una direccionalidad consciente que transforma la práctica educativa en algo que se puede observar de manera reflexiva y crítica, lo cual demanda conocer cómo procedemos cuando enseñamos y, si hemos implementado prácticas innovadoras, constatar si se ha logrado algún cambio en los sujetos involucrados en el proceso educativo. Esta manera de asumir el quehacer docente, plasma lo que Schön (1987, p. 9) caracteriza como la tendencia de "pensar mientras se está haciendo", factor relevante en la autoformación permanente del ejercicio profesional de la educación.

Otra razón importante para llevar a cabo este trabajo, es la necesidad de adecuar el programa institucional a las expectativas, intereses y o posibilidades de los y las integrantes del grupo ante la propuesta que formula el programa de la asignatura. Giroux (1987) dice que no se pueden implementar procesos innovadores si no partimos de la negatividad; ésta implica cuestionar lo que se da como único, verdadero y, por lo tanto, entendido siempre como algo incuestionable; que, en nuestro caso, es el currículo institucional. Ello, aunado a la necesidad de despertar el interés del alumnado, respecto al cumplimiento de un temario que los motive a asumir un aprendizaje como ejercicio placentero, tal como lo concibe Cámara (2006). Razón que aún tiene más peso, cuando se tiene un estudiantado que cumple dobles jornadas de trabajo, durante toda la semana.

Además, la reflexión de la práctica docente se ha visto motivada por nuestra visión constructivista del proceso de la *praxis* educativa, como génesis de un quehacer dinámico que aumenta las expectativas de los sujetos involucrados sobre el programa que se cumple (Solé & Coll, 2000). En esta condición de *praxis*, la práctica educativa se eleva del nivel

dictaminado por la tradición -que indica cómo se piensan, hacen y dicen las cosas-, al nivel de conciencia reflexiva, mediante el ejercicio sistemático del pensamiento crítico. (Carr, 1996). En esta concepción, la planificación involucra a los estudiantes al plantear la necesidad de mancomunar los esfuerzos y compromisos de los sujetos actuantes (maestra, estudiantes programa), en un proceso de aprendizaje asumido con un sentido comunitario, donde "se busca aprender a aprender, no a depender para aprender" (Cámara, 2004, p.107).

En síntesis, el presente escrito recupera una inquietud personal de ejercer con una postura crítica, tanto la docencia como el aprendizaje. Esta actitud se ha visto motivada por los resultados obtenidos en un proceso favorecido con estrategias pedagógicas⁴ estructuradas con técnicas didácticas, como el *trabajo colaborativo*, promotoras de la interacción socio-cultural mediada por el lenguaje. Por lo que, el quehacer académico se asumió como una *práctica reflexiva*; en este caso, de quien impartía la materia y de los que eran los estudiantes y, al mismo tiempo, ejercían la docencia.

Circunstancia a modificar

La materia se presentaba en el programa institucional con el nombre de *Integración de Comunidades de Aprendizaje*, en la currícula general de la Especialidad en Educación, de una universidad particular en la ciudad de León, estado de Guanajuato, en México.

La lectura del temario nos remitía a las comunidades de aprendizaje en general, y en particular a las comunidades virtuales. Ello hizo que me planteara una serie de interrogantes, que acá transcribo:

- ¿El grupo tendrá nociones claras del concepto de comunidad y, por consiguiente, del concepto de comunidades de aprendizaje?
- ¿Los integrantes del grupo estarán en condiciones de caracterizar los procesos de aprendizaje en un contexto comunitario real, como para extrapolarlo al virtual?
- ¿Tendrán claras las dimensiones del proceso de aprendizaje en dichos contextos comunitarios?

Ante tales incógnitas, circunstancia que debíamos modificar o problema, y motivo de la investigación asumida, sobre el proceso de aprendizaje (desde la práctica docente, en esta materia y con este grupo), quedó delimitado así:

Cómo hacer del grupo una comunidad de aprendizaje, donde sus integrantes generaran experiencias aplicables en otros contextos.

Para resolverlo planteé los siguientes objetivos o:

Consecución de metas:

- Conocer las características del grupo.
- Analizar el programa de la asignatura a la luz de las características del grupo, de las expectativas y experiencias de los integrantes, cuyo diseño previo tenía como base el currículo institucional.
- Acordar con el grupo la metodología del curso.
- Identificar las dimensiones del proceso de aprendizaje en un contexto comunitario.
- Observar las acciones que promueven dichas dimensiones.

Para lograr la consecución de estos objetivos, el *método* que sustenta el proceso general de la investigación es *cualitativo* con cierto apoyo *cuantitativo*, como se verá cuando hablemos de las técnicas implementadas para recabar los datos.

Metodología

En cuanto a la reflexión que interpretaba los datos obtenidos, se fundamentó en la perspectiva del *modo epistémico*⁵, lo cual me permitió conciliar el método *inductivo* con el *deductivo*. El primero creaba el camino idóneo para considerar a los sujetos-actores que aprendían, atendiendo sus acciones; y, por tales, aprehender sus comentarios, sus experiencias -generadas en la cotidianidad laboral o de vida-, y o sus conocimientos teóricos; así como, considerar sus expectativas, encantos y desencantos, en y del proceso asumido, como estudiantes contextualizados en el salón de clase. El segundo método lo utilizamos en el momento de analizar y explicar, desde la teoría, los procesos implementados mediante la selección de técnicas didácticas y de estrategias pedagógicas.

En cuanto a las **técnicas** implementadas en la consecución de la metodología propuesta, fueron: la encuesta, la observación (en el aula y de los textos escritos por los alumnos), el cuestionario, y las rúbricas de autoevaluación.

La **encuesta** se aplicó una vez, y cumplía con el objetivo de dar a conocer las características del grupo. Su aplicación tuvo lugar al inicio de la primera sesión del curso.

La misma se estructuró con preguntas cerradas sobre la edad, el género, los motivos para estudiar la especialidad, dónde trabajaban y en qué nivel lo hacían, y en qué nivel de la Especialidad estaban al cursar la materia.

Los resultados obtenidos:

- *Los hombres* eran trece (13), cuyas *edades* registradas fueron: cuatro (4) pasaban los cincuenta años, dos (2) tenían menos de veinticinco, y ocho (8)

oscilaban entre los treinta (30) y cuarenta (40) años. Respecto al *motivo para seguir estudiando*: Ocho (8) estudiaban para mejorar el sueldo, quienes así respondieron *trabajaban* en escuelas oficiales (de los cuales, seis (6) eran de escuelas urbanas locales y dos (2) venían de otros municipios); otros cinco (5) estudiaban para actualizarse y *trabajaban* en escuelas privadas. En cuanto el *nivel de estudios en los Especialidad*: nueve (9) eran del último semestre, y cuatro (4) eran de nuevo ingreso.

- *Las mujeres* eran siete (7), cuyas edades registradas fueron: Una tenía veintitrés (23) años, otra tenía veintiocho (28) y cinco (5) oscilaban entre los treinta y dos (32) y cuarenta y tres (43) años. El *motivo para seguir estudiando*: Todas manifestaron que lo hacía por gusto y para actualizarse. Los lugares donde *trabajaban* eran: dos (2) de ellas lo hacían en escuelas privadas, en doble horario, tres (3) lo hacían en escuelas oficiales y dos (2) alternaban las jornadas laborales en escuelas oficiales por la mañana y en escuelas privadas por las tardes. Respecto al *nivel de estudios en la Especialidad*: dos (2) cursaban el último semestre y cinco (5) eran de nuevo ingreso.

La técnica de **observación participante** tuvo el propósito monitorear las acciones que denotaban un proceso de integración grupal, a través de dinámicas no tradicionales de aprendizaje. La llevé a cabo en tres sesiones de trabajo colectivo del grupo.

El registro lo estructuré con una columna inicial (lado izquierdo de la hoja) que contenía los nombres de las y los alumnos; las siguientes columnas verticales las titulé con el nombre de la acción dividida en las características que se querían observar. Por lo que el registro quedó organizado así:

"LEE" subdividida en: "Lo indicado", "Otros textos" (a las vez, subdividida en: "de otras materias", "por interés personal")

"PARTICIPA" "De manera voluntaria", "De manera provocada", "Veces".

"APORTES": "Anécdotas", "Experiencias laborales", "Lecturas", "Reflexiones fundamentadas", "No. de Veces"

"DIÁLOGO": "Espontáneo", "Alterna interlocutores", "Sólo con los amigos o las amigas"

"CRÍTICOS RESPECTO A": "Actividades", "Lecturas", "Aportes –compañeros o compañeras-", "Otras"

Finalmente, dejé espacio para "OTRAS OBSERVACIONES"

El análisis y cotejo de las tres observaciones denotó en las primeras sesiones una renuencia explícita e implícita a leer y, de hacerlo, se limitaban a repetir ideas sin tomar una postura crítica ante los contenidos; en la última observación se apreció un número mayor de participaciones, supuestamente debido a que los textos eran sencillos, por tener un estilo periodístico, aun cuando abordaban temas de educación⁶; en dos estudiantes cuya formación era en Leyes, hacían referencia a lecturas de otras áreas de conocimiento. Las participaciones voluntarias, se dieron en los hombres mayores y, en general, de todas las mujeres; y se obtenían de manera provocada, en tres sujetos varones; de los cuales, uno provenía del área de la ingeniería mecánica, y dos, eran los más jóvenes y se desempeñaban como profesores de nivel básico, en escuela primaria suburbana local, uno, y el otro trabajaba en escuela primaria suburbana, de otro municipio. Los aportes iniciales eran anécdotas y experiencias laborales; en la última se notaron reflexiones sobre las lecturas indicadas, los comentarios se daban con base a fragmentos seleccionados por el equipo o por alguno de sus integrantes. En lo que respecta al diálogo en los y las integrantes que cursaban el último semestre se daba de manera espontánea, así como en una mujer y un hombre de los de nuevo ingreso, ella no tenía vinculaciones con algunos de los miembros del grupo - previas al ingreso de la Especialidad-, el varón, sí tenía vinculaciones con cuatro compañeras que laboraban en la misma escuela; en general, el diálogo no se daba alternado más que con aquellos o aquellas que ya conocían; aunque en la última observación se registra, un mayor intercambio grupal de ideas. Concerniente a la crítica, ante la ausencia de ésta en las tres primeras sesiones, propuse criterios fundamentados que les sirvieran de referencia para emitir juicios críticos; como resultado en la segunda observación se registraron acciones críticas de algunos de los participantes (dos varones y tres mujeres), en la tercera observación, este tipo de participaciones se incrementó (seis varones y cuatro mujeres), una de ellas expresó críticas acertadas, respetuosas y con dominio de información lo cual utilizamos como ejemplo a seguir⁷. En la acción identificada como otras observaciones dan cuenta de la disposición para mover las mesas de manera de vernos de frente –acción propuesta por mí, al iniciar el curso-; el esfuerzo de algunos y algunas participantes para no transformar el diálogo en monólogo; el empeño del los y las alumnas mayores para convencer a tres jóvenes para que se integraran en las dinámicas, éstos eran de reciente ingreso, y se mostraban renuentes a participaran en las actividades.

Observación de comentarios escritos

Mis acciones como docente fueron denotadas en los comentarios de los alumnos. En ellos focalicé las siguientes variables⁸: *aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser*; ya que me interesaba observar las acciones que para ellos y ellas constituían elementos importantes en el aprendizaje significativo⁹

El propósito de este tipo de observación, en los textos escritos por las y los alumnos, era constatar si mis acciones eran percibidas como innovadoras y cumplían con la finalidad de motivar al estudiantado para que comprendieran la importancia de conformar una comunidad dentro del salón de clase, propiciatoria de un aprendizaje significativo. Así como si las consideraban transferibles a sus ámbitos cotidianos de trabajo.

Lo que a continuación sigue, es una serie de viñetas tomadas en distintos momentos del curso, que ilustran fragmentos de diferentes actividades. Esta selección no fue hecha al azar, sino que busqué aquellos comentarios sobre aspectos que me interesaba conocer qué pensaban respecto a los cambios que se habían introducido.

El criterio que sigo es transcribir aquellas que, de alguna manera, sintetizan lo expresado por diez personas o más, de un total de veinte; con ello pretendo considerarlo como un grupo mayoritario

En lo que concierne a la variable *aprender a hacer*, los primeros comentarios se refieren a un elemento del ejercicio profesional de la docencia¹⁰, la *competencia de planificar*¹¹.

Paúl: *"El diseño del programa es acorde a la propuesta de ser un curso-taller, lo cual no contempla el currículo institucional."*

Laura. *Se acordó en clase la necesidad de precisar la metodología general. Luego de expresar nuestras expectativas, la propuesta aceptada fue de un aprendizaje centrado en los estudiantes. Después de oír nuestras opiniones, la maestra precisó el sustento pedagógico en el constructivismo socio-cultural, logrado a través de estrategias y técnicas basadas en el diálogo horizontal."*

Fernando. *"Las actividades diseñadas son variadas, con técnicas didácticas claras (trabajo en equipos, previamente organizados; aprendizaje basado en problemas; y, para el finalizar el curso, -en lugar de un examen- presentaríamos un proyecto cuya estructura sería acordada en el plenario del grupo, antes de comenzar a realizarlo)".*

Rosa. *"La planificación se atiende a las expectativas nuestras de tener la mayor parte de las actividades dentro del aula escolar y de que sean sesiones activas."*

María. *"El diseño de cada sesión sigue una estrategia, ya que plantea una actividad en torno al tema, acorde a una postura pedagógica constructivista; cuyo objetivo se logra mediante un proceso estructurado en varias tareas, llevadas a cabo aplicando distintas técnicas didácticas. Estas tienen como base el trabajo en equipo, y los integrantes acordarán previamente sus roles y funciones."*

Respecto a la misma variable de *aprender a hacer*, la recuperación de los testimonios permite apreciarla desde la variable *aprender a aprender*, como un concepto más amplio en cuanto al significado que le asignan a aprendizaje propio, que sería luego, aplicado en el quehacer docente cotidiano. Así quedan plasmados la recuperación de: La *función facilitadora* para la adquisición crítica del conocimiento basada en el cuestionamiento como método, como lo que dice una alumna, portadora de lo observado por los integrantes de su equipo:

Mariana. *"Cuando trabajamos en equipo, nos damos cuenta que la maestra sólo intervenía, cuando se le pedía. Nos aclaraba las dudas, utilizando preguntas que nos hacen intervenir de manera razonada y crítica."*

La *observación como método para monitorear* las acciones de los alumnos y alumnas, se recupera así:

Julio. *"Me llamó la atención que durante toda la actividad, la maestra se sentó entre nosotros. Estábamos dispuestos en mesas siguiendo las paredes del salón y todos nos veíamos las caras. Fue evidente su actitud de observadora; se abstuvo de participar y anotaba lo que decíamos. Llegó un momento en que no nos acordábamos que estaba en el salón de clase."*

La implementación de *estrategias pedagógicas*, mediadoras de la variable a *aprender a aprender*, para ser incorporadas como habilidades y destrezas incitadoras de los cambios conductuales en el diario quehacer docente, se recuperaron en los algunos comentarios que enfatizan el aspecto de la interacción grupal, mediante técnicas didácticas organizadas de manera adecuada:

Pablo. *"Lo que me ha servido para aplicar en mis grupos han sido las diversas estrategias organizadas mediante técnicas didácticas, integradoras del grupo en el salón de clases. El trabajo colaborativo en los equipos, diseñado con roles y objetivos, ha creado el espacio para que los y las estudiantes de la secundaria en donde trabajo, expresen sus opiniones con más orden y en un número mayor de participaciones."*

Margarita. *"En especial la técnica basada en problemas ha sido muy provechosa en la materia que imparto. Si bien ya la utilizábamos, al hacerlo a través de dinámicas colaborativas, con un proceso diseñado y, sobre todo, con las rúbricas de autoevaluación, las participaciones de los alumnos son mayores y mucho más conscientes."*

Un aporte de una estudiante, fue la contra cara de estos dos comentarios. Lo cual es muy importante y comentaré en el inciso de *hallazgos*:

Sonia. *En mi realidad docente resulta muy difícil implementar lo aprendido en este curso-taller. Trabajo en una escuela suburbana con 56 niños, en los niveles de 3º y 4º - ya que el profesor que le correspondía el 3º, es "aviador": tiene la planta, cobra el sueldo, pero trabaja en otro lado-; a lo cual hay que agregar que la mayoría de los niños están mal atendidos y mal alimentados, por lo que es imposible tratar de salir de las rutinas a las que están acostumbrados. Por todo lo anterior, digo que de la manera en que hemos trabajado en su materia, en el grupo de la Especialidad, como estudiante me he sentido muy contenta, pero como profesora siento que ha crecido mi angustia e impotencia. La realidad actual que vivimos algunos maestros de primaria es menos que humana. Entonces, ¿de dónde sacar energías para ser innovadores?*

Se puntualiza en relación a la variable antes mencionada, *aprender a aprender*, la percepción de la docencia como promotora del uso de nuevas tecnologías educativas:

Elvira. *"Respecto a la posibilidad de formar grupos virtuales, la idea la estamos trabajando con unos compañeros. Uno de los objetivos del proyecto es vincularnos – primero los profesores; luego mediar para que lo hagan los alumnos- con otras escuelas tecnológicas similares a la nuestra, con más trayectoria y experiencia educativa. Pero, sobre todo, la apertura al diálogo con los muchachos y la posibilidad de escucharlos de manera diferente a cómo lo he hecho siempre, es lo que más resultado me da".*

Identifiqué la variable: *aprender a ser*, los comentarios evidenciaron una dimensión valoral, que mostró la importancia que tuvo para ellos y ellas la actitud formativa de aprecio a los demás:

Manuel. *"La profesora no dejó entrar a F. a la sesión de hoy. Si bien ya se había hecho mención a esta política, me pareció muy drástica su medida. Sin embargo, luego supimos que F. no tenía una causa verdadera para entrar tarde, ya que argumentó estar haciendo un trabajo dentro de la misma institución, lo cual fue desmentido por la coordinadora de posgrados."*

José. *"Entre las políticas de cómo sería el curso, estaba la de cumplir con el horario de manera rigurosa. En la primera sesión, la maestra explicó por qué debíamos estar en clase en el tiempo estipulado. Dijo que el trabajo comenzaba desde que ella explicaba la agenda de la sesión, escrita antes de comenzar la clase, 'Es un cuestión de respeto y de necesario orden, de otra manera resulta difícil trabajar en equipos y con actividades previamente diseñadas', dijo."*

La misma variable *aprender a ser* como un ejercicio de internalización de los valores, expresada en la crítica mediada por proceso de discernimiento:

Tomás. *"Mabel le hizo notar a la maestra que los criterios a seguir en la actividad, no eran claros. Ella observó lo que le señalaba, sonrió sonrojándose y dijo: 'Por favor, les debo una disculpa, la compañera tiene razón, es que falta el objetivo de la actividad... Sí, -confirmó-, están explícitos: qué van a hacer, cómo lo van a hacer, quiénes van a cumplir las funciones y roles... pero falta expresar: para qué lo van a hacer, o sea que no se especifica qué deben lograr."*

La reflexión de estas viñetas se encuentra en el inciso de los *hallazgos*.

En cuanto a los **cuestionarios**, se aplicaron ocho, después del cierre de las actividades de cada sesión, y se contestaban de manera individual como tarea domiciliaria.

Es necesario mencionar que, si bien los cuestionarios eran tareas que se contabilizaban como cumplidas, el anonimato se mantenía porque eran entregados personalmente a una o un voluntario, quien se encargaba de registrar la entrega como tarea cumplida y yo, como profesora del curso, los recibía en conjunto y sin identificación.

Las preguntas abordaban el diseño de las actividades, la integración de los alumnos a las actividades propuestas, el papel de la profesora, si las acciones llevadas a cabo eran o no aplicables en sus labores docentes, y otros aspectos que quisieran comentar. Todos ellos constituían nuestros *observables*.

Después de aplicar los dos primeros cuestionarios se identificaron características que se reiteraban, lo que permitió acordar con los y las integrantes del grupo que serían las utilizadas para responder las preguntas en los seis cuestionarios restantes, planificados a lo largo del curso como cierre de actividades.

En lo que respecta al "diseño de las actividades", fueron caracterizadas como *Convincentes, Apropriadadas y Útiles*.

El observable "integración de los estudiantes a las actividades propuestas", se caracterizaron como: *Paulatina, Espontánea y Renuente* (en los casos de dos estudiantes mencionados en los cuatro cuestionarios iniciales y consecutivos, planificados para el curso en un total de ocho, como se dijo renglones más arriba).

Respecto al "papel de la profesora", se caracterizó como *Facilitadora, Mediadora, y Observadora*.

En lo concerniente a "si las acciones llevadas a cabo, eran o no aplicables en sus labores docentes", se caracterizaron como *Factibles* y como *No factibles* (Fundamentando tal respuesta en razón del número de alumnos, en cuatro casos; y en las condiciones socio-económicas de los alumnos, quienes presentaban muy poca disposición para la concentración atribuida a la falta de una alimentación adecuada - en dos casos - y a "malos hábitos traídos de las casas, motivados por factores de carencias - en tres casos -)

Respecto al observable "otros", siete alumnos manifestaron la necesidad de trabajar igual en otras materias; en donde tres, de estos siete, dijeron que era necesario que el trabajo socializado a través de estrategias y técnicas que favorecieran la conformación de una comunidad de aprendizaje, era responsabilidad de la institución.

Las **rúbricas de autoevaluación** se diseñaron con tres variables: "Cumplimiento de actividades", "Cómo habían respondido a las actividades" y "Si consideraban que habían adquirido habilidades factibles de aplicar en sus grupos". La autoevaluación se aplicó una vez, cuando hubo que reportar calificaciones a la coordinación de posgrados; lo cual presentó el problema de que demandaban calificaciones numéricas y las que nosotros planificamos obtener era una evaluación cualitativa, ya que nuestro interés se centraba en el proceso más que en los resultados. Ello amerita que sea un asunto a retomar más adelante.

Las respuestas se cotejaron con los registros para saber "si coincidían" o "o coincidían" con mis registros. Después eran agrupadas según el contenido, las coincidentes entre sí mismas, quedaban clasificadas como "mayoría"; las que no eran coincidentes quedaban como "minorías".

La intención de hacer una evaluación cualitativa, me permitió establecer para la primera variable la categoría valoral "honesto" u "honesta" y sus opuestos; para la segunda variable establecí la categoría actitudinal "positiva" y su opuesto; y para la tercera variable pensé en la categoría habilidades docentes "posibles" y su contrario.

Los resultados obtenidos fueron: respecto a la primera variable, la mayoría de los alumnos respondieron de manera coincidente con lo que yo había registrado como "actividades realizadas". De veinte alumnos, tres no coincidieron sus respuestas con mis registros.

En lo que respecta a la segunda variable, sus respuestas denotaron una *actitud* positiva para integrarse a las actividades, a través de las estrategias diseñadas y técnicas implementadas dentro del salón de clases. Coincidentes con mis registros, salvo en dos casos que ellos decían tener apertura para asumir las responsabilidades en las actividades y en mis registros se denota una actitud positiva en las últimas tres actividades comunitarias del curso.

En cuanto a las *habilidades adquiridas* para fomentar la formación de una comunidad de aprendizaje con sus propios alumnos, la mayoría manifestaron sus deseos de aplicarlas en su cotidianidad laboral, al considerarlas en útiles para el aprendizaje de los mismos. Sin embargo, dieciséis de veinte manifestaron factores que les impedía llevarla a cabo, tales como: el número de alumnos, el tamaño del espacio del salón de clase, el mobiliario, la concentración de los niños y de las niñas (por sus edades, la alimentación, etc.), entre otros.

Hallazgos

Este apartado se organiza según los objetivos planteados inicialmente. Así en lo que concierne a "*Conocer las características del grupo*", los resultados de la encuesta nos permitieron identificar al grupo como: *heterogéneo*. Fundamentando tal categoría en las diferencias constatadas en las edades; los géneros; los motivos para estudiar la especialidad; los lugares de trabajo; así como en qué grados y niveles lo hacían; y, finalmente, en qué nivel de la Especialidad estaban, al cursar la materia.

Tal heterogeneidad presentó dificultades para que se comprendiese la importancia que tenía *aprender a dialogar*. Ello demandó un trabajo sistemático pautado por la idea de hacer

que la comunicación oral se entendiera como un medio de motivación, facilitadora de la interrelación de los sujetos; lo cual se consiguió fijando los roles y sus funciones en el trabajo colaborativo y, especialmente, en la sistematización del ejercicio de respeto mutuo. Otra acción asumida como respuesta a la heterogeneidad del grupo, fue la de acordar los criterios que se deberían usar para aprehender la información con la que se elaborarían sus conocimientos, a los cuales nos atuvimos durante todo el curso.

Respecto al objetivo "*Analizar el programa de la asignatura, a la luz de las características del grupo, de sus expectativas y experiencias (...)*", las fuentes de información que arrojaron más datos fueron las observaciones en los comentarios de los alumnos.

La *capacidad de planificar*, denotada en los comentarios de los y las estudiantes, evidencia una acción intencional donde el *saber qué* se convierte en el *saber cómo*. Ello nos remite a una afirmación de Miguel Bazdrech (2000, 40), "(...) no obstante que esta transformación de qué en cómo es más directa en la acción intencional, no quiere decir que sea fácil, esté garantizado o se haga mecánicamente." El autor afirma que las intenciones rebasan la capacidad de concretarlas, y este es el "intersticio (...) donde cabe y se da la educación: dependemos, para llevar a cabo nuestras intenciones 'del establecimiento de una relación tutelar con otros (...) que puedan ayudarnos a aprender cómo llevar acciones intencionales dirigidas a un fin' (...)" (Bazdrech cita a Bruner, 1984). En el caso particular de mi ejercicio docente, fueron los y las estudiantes los que dieron pautas para precisar si las intenciones, con las cuales se había planificado el curso, eran viables o no; tomando como base las expectativas, así como comentarios basados en sus experiencias, de docentes-estudiantes.

La evidencia del objetivo "*Acordar con el grupo la metodología del curso*" denotó, como *propósito del ejercicio docente*, el énfasis puesto en el aprendizaje centrado en el alumno. Este concepto lo recuperé en las expectativas manifestadas por los estudiantes; mismo que se encuentra como objetivo planteado desde la perspectiva pedagógica del constructivismo socio-cultural, y que se propuso lograr mediante la comunicación dialógica horizontal, en la propuesta metodológica del curso. En consecuencia, el propósito de propiciar este tipo de aprendizaje implica la intencionalidad explícita de lo que se debe lograr, pero como se expresa renglones más arriba, ello no asegura que se logre ya que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se dan las relaciones de causa a efecto, al incidir otros factores, que no se pueden considerar *a priori*, en el momento en que se plantean las intenciones; lo cual se encuentra explícito en el comentario que hace de Sonia cuando argumenta por qué ella no puede llevar a la práctica laboral, lo que le está funcionando como estudiante.

Lo que concierne al objetivo de "*Identificar las dimensiones del proceso de aprendizaje en un contexto comunitario*", el análisis de los resultados de las técnicas cruzados con la propuesta programática del curso, nos permite imaginar un esquema de las dimensiones de la práctica cotidiana del trabajo académico. Ésta se concreta a través de múltiples procesos, donde alumnos, docentes –así como los otros sujetos involucrados en la educación: el sistema educativo, las instituciones, las autoridades y la sociedad-, aprenden y enseñan en el quehacer cotidiano. Lo cual imaginamos a manera de una espiral dialéctica de planos ascendentes, donde los sucesos no son lineales, sino que se articulan dando lugar a realidades complejas, muy ricas y variadas.

Por lo tanto, lo adecuado para incentivar a los sujetos-alumnos, es la práctica sistemática de la motivación, del diálogo, de la colaboración, y del diseño consciente de estrategias. Esto no lo entendemos como tareas exclusivas de los profesores y profesoras; sino que el estudiantado, -a la par de los otros sujetos antes mencionados-, también son elementos claves en la promoción y existencia de estímulos y motivos para que el profesorado enseñe, aprenda y reflexione sobre lo que se hace y lo que no se hace, y también sobre cómo se lleva a cabo. No obstante, consideramos que en tan complejo proceso, el mayor nivel de exigencia es para los y las docentes, porque son quienes detentan la madurez y la preparación requerida en el quehacer profesional de la educación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, las *dimensiones del proceso aprendizaje* las imaginamos en dos ejes: el horizontal es delimitado por un extremo que representa al *alumno*, y en el otro está la *información* que debe asimilar para elaborar sus saberes (o conjuntos de conocimientos que ha hecho propios). Este primer eje es interceptado por otro vertical, en cuyos extremos ubicamos al *grupo* y a la *maestra*. En otras palabras, el aprendizaje lo entendemos como un proceso complejo concretado en la construcción que realice cada sujeto-alumno-actor (y también por la docente), cuya concreción se da en un contexto colectivo o comunitario (generalmente el grupo dentro de un salón de clases, aunque ahora es posible llevarlo a cabo de manera virtual), donde el diseño adecuado de estrategias y la elección adecuada de las técnicas didácticas, desempeñan un rol primordial.

Retomando lo expresado anteriormente respecto a "las dimensiones complejas que implica el ser sujetos-actores en los procesos de aprendizaje y, por ende, de enseñanza", los elementos que se detectaron fueron la importancia del *diálogo grupal*, *el compromiso grupal e individual* y la adecuada selección de *información*.

Dada la heterogeneidad del grupo, vencer la resistencia al diálogo demandó una construcción mediada por objetivos claros, previamente organizados y, de preferencia,

surgidos en el seno del plenario grupal, pensados como elementos que fuesen motivadores de la participación general. Dichos objetivos fueron las "reglas del juego" iniciales, que facilitaron el proceso de construcción grupal y, a la vez, personal de cada integrante del grupo.

Por lo tanto, el *compromiso* individual y grupal fue otro elemento estructurante de las dimensiones construidas con la participación de todos y todas. Éste rebasó el concepto de *contrato*, ya que lo sentimos como una construcción desde el interior de los sujetos implicados; y el compromiso no es posible que germine, si no proviene de un auto-convencimiento. Ello se dio en el momento que Patricia dijo: "Acá somos como los tres mosqueteros, si queremos que funcione tenemos que ser '*uno para todos y todos para uno*', no nos queda otra. Tenemos que aprender cómo aprender para saber cuál es el objetivo principal de nuestro trabajo docente: cómo enseñar a que ellos aprendan."

El objetivo "*Observar las acciones que promueven dichas dimensiones*" se cumplió en todo lo expuesto en el apartado donde se explican los datos y los resultados de las observaciones.

Las contestaciones de y en las rúbricas, permitieron caracterizar al grupo con una mayoría de personas honestas y con una actitud positiva para integrarse a las actividades propuestas. Cabe acotar que salvo en dos casos, que cambiaron de actitud al final del curso, no sabemos si por convencimiento o si para obtener una "mejor calificación" o por ceder ante las presiones del grupo.

Conclusión

En lo que concierne al *ejercicio de la docencia*, los resultados obtenidos en el cruce de la información recabada, permite caracterizarla como no tradicional, con prácticas innovadoras, desempeñada con competencia profesional¹²

No obstante, creo que para que siga por ese sendero, el próximo desafío es equilibrar más las acciones que cubran de igual manera con los tres objetivos o variables seleccionadas para caracterizar el aprendizaje significativo. Ya que respecto al objetivo-variable *aprender a ser* falta dedicarle más atención y espacio; aunque el tiempo del curso demande atender más al *aprender a aprender* y al *aprender a hacer*, estoy convencida de que si no hay un cambio de actitud, así como un ejercicio racionalizado de los valores, los procesos de cambio no se interiorizan en los sujetos-estudiantes-docentes. Lo cual sería una auto-recomendación a tener en cuenta en el próximo curso que tenga que impartir.

La afirmación anterior hace que me planteé una nueva interrogante: ¿Cuánto de lo hecho en clase, pueden reproducir en su cotidianidad laboral como una habilidad interiorizada? Sobre todo, en atención al señalamiento hecho por algunos miembros del grupo, respecto a que las estrategias pedagógicas mediadas por el diseño adecuado de las técnicas didácticas, tendrían que ser implementadas por todos los docentes en seguimiento de una disposición institucional, para que se transformaran en habilidades o competencias de la práctica docente de los y las estudiantes-docentes. Por lo que sería deseable que los procesos asumidos por las y los docentes innovadores, en las instituciones se crearan espacios de reflexión donde se promoviera el diálogo entre los docentes para compartir, analizar, criticar y promover los nuevos modelos educativos. Ya que como dice Mialaret (1976, citado por Arredondo *et al.*, 1997), la docencia, como la educación, puede ser asumida como sistema, como producto y como proceso.¹³

Otro resultado que se vincula con la demanda de coherencia en el quehacer institucional –la cual podríamos extrapolarla, al mismo sistema educativo-, es cómo vincular las innovaciones centradas en los procesos, cuyas constataciones van a ser cualitativas, con la demanda de reportar calificaciones numéricas que, por consiguiente, está fijando su punto de mira en los productos obtenidos, a partir de ciertos insumos. Ello presenta otra área de oportunidad a mejorar en el ejercicio profesional de la docencia: el diseño de rúbricas que cumplan con el propósito de cuantificar de manera reflexiva y crítica, lo cualificado. Hasta ahora, creo que lo he hecho de una manera un tanto *arbitrario*.

Finalmente, es necesario hacer mención a otro de los elementos estructurante de las dimensiones del proceso educativo: la información. Ante la marcada resistencia a leer nos planteamos la interrogante: ¿Qué dar a leer a gente con doble horario de trabajo, si es que no tienen más; cómo asegurar que lean, cuando la mayoría no tiene hábito de lectura, especialmente entre los más jóvenes? Lo que en este grupo funcionó fue la manera de buscar la información bajo criterios determinados de manera consensuada. Sus preferencias fueron: leer temas de actualidad, no muy extensos; ciertos temas fueron seleccionados por algunos de los miembros del grupo y otros por la maestra, otros temas se buscaron en el momento, vía electrónica, como una parte del proceso diseñado en la actividad de la sección. Otro aspecto a destacar con relación a las lecturas, aquellas que tuvieron un alto nivel de comprensión, siguieron un esquema prediseñado de la técnica colaborativa¹⁴.

REFERENCIAS

- Andueza, María. (1997). **Dinámicas de grupos en Educación**. México: Trillas.
- Arredondo, Miguel et al. (2000). Notas para un modelo de docencia. En Arredondo, Miguel. & Díaz-Barriga, Ángel (Comp.), **Formación pedagógica de profesores Universitarios. Teorías y experiencias en México**. México: UNAM-CESU.
- Bazdresh, José Miguel. (2000). Práctica Educativa. En **Trasformar la práctica**. Jalisco: Educar.
- Bogdan, Robert, Taylor, Steven. (1987). **Métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós
- Borell, Francese. (2001). **Cómo trabajar en equipo y crear relaciones de calidad con jefes y compañeros**. Barcelona: Gestión 2000.
- Cámara, Gabriel. (Coord.). (2006). **Enseñar y aprender con interés**. México: Siglo XXI.
- Cánovas-Marmo, Célica. (1996). **Un modelo para la formación del pensamiento histórico en estudiantes universitarios**. Tesis de Maestría. México: Universidad Iberoamericana. León.
- Cañal, Pedro (Coord.) (2002). **La innovación educativa**. Madrid. Universidad Internacional de Andalucía: AKAL
- Castells, Manuel et al. (1994). **Nuevas perspectivas críticas en la educación**. Barcelona: Paidós Educador.
- Coll, César et al. (2000). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.
- Croll, Paul. (1995). **La observación sistemática en el aula**. Madrid: Editorial La Muralla.
- De La Garza, Enrique. (2000). **Seminario de metodología cualitativa**. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Delors, Jacques. (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. UNESCO.
- Dijk, Van Teun. (2000). **El discurso como interacción social**. Tomo II. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, Henry A. (2002). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.
- Goetz, Judith & LeCompte, Margaret. (1998). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.
- Freire, Pablo. (1997). **Pedagogía de la autonomía**. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (1998). **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Pailón-M.E.C.

- González, María Teresa & Escudero, Juan Manuel. (1990). **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas.
- Hamel, Jacques, Dufur, Séphane & Fortin, Dominic. (1991). **Case Methods Qualitative Research Methods**. London: Publication New Park.
- Latapí, Pablo. (1998). **Los cuatro pilares de la Educación**. (Artículo, fotocopia s/r)
- Patterson, Leslie et al. (2002). **Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones**. México: Trillas.
- Schön, Donald. (1987). **La formación de profesores reflexivos**. España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia
- Stake, Robert. (1999). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata
- Wertsch, James V. (1990). **Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano**. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, Miguel. (2006). **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea.
- Zemelman, Hugo. (1992). Dialéctica y apreciación del presente. Las funciones de la totalidad. En **Usos críticos de la razón. Uso crítico de la razón**. México: Colegio de México y Anthropos.

² Estos paradigmas los hemos tomado de la obra Delors (1996), ya que los asumimos como *objetivos* del aprendizaje innovador; y ello nos permite pensarlos como sinónimos de *variables*, en dicho proceso; dado que, formulan y relacionan el cambio conductual con el contenido de aprendizaje al que se refiere dicho cambio. (Tyler, 1973).

³ Según Gastón Mialaret (1975, 25) el concepto de *docencia* es una acepción acotada del concepto de educación pero, a la vez, es más amplio que el concepto de enseñanza, aunque en muchos casos se empleen como sinónimos. Se puede entender que el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que hay una interacción entre profesores y estudiantes, así como en las que se da un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, además de que en ellas existe una acción educativa estructurada y sistematizada a través de una tecnología, para el logro de resultados deseados. (Arredondo, M., Uribe, M. Wuest, T. "Notas para un modelo de docencia", en Díaz Barriga, A. -Comp.- *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. UNAM. México www.cesu.unam.mx)

⁴ Utilizo la categoría *estrategia pedagógica* como la organización consciente desde supuestos pedagógicos del proceso educativo, planteado para generar una habilidad en quien la emplea. Para diferenciarla de la categoría *técnica didáctica* como sinónimo de método sistematizado en esquemas que estipulan los roles y las funciones de los participantes, así como los criterios estructurantes de las acciones.

⁵ Según Zemelman (2000, 56), "más que descubrir nuevos hechos, (en la investigación –acotación personal-) se deben descubrir nuevas formas de pensar (...) fuera de los marcos de la teoría."

⁶ La estrategia que seguimos para realizar estas lecturas fue: yo seleccioné cinco en las columnas de opinión de un periódico de la capital del país. Se entregó una para que leyeran los integrantes de cada equipo, y sus coordinadores los representó para elegir el tema a leer; en tres equipos los coordinadores actuaron seleccionaron el tema sin consultar a sus compañeros, en cambio dos hicieron una "consulta de opinión" (nombre puesto por ellos) y acordaron así, qué tema leer.

⁷ En la primera oportunidad que se presentó, le pregunté por qué no había sido crítica respecto a las acciones realizadas en las primeras sesiones, me contestó que siempre se le censuraban sus comentarios, en especial sus superiores, además de que a sus compañeros/as les caía mal que se expresara así sobre lo que ellos/as hacían. Le comenté que una buena crítica servía para perfeccionar lo que se hacía o decía; me respondió que así lo entendía ella, pero no los/as demás, porque se tomaba como una agresión a la persona. ("Si me animé a hacerlo ahora –dijo-, fue porque Ud. nos dio parámetros para hacerlo, y con ello abrió el espacio, lo que motivó a expresarnos...")

⁸ "Según Kerlinger, el término *variable* se refiere a todo rasgo, cualidad o característica cuya magnitud puede variar en los casos individuales... En resumen, las variables constituyen características que aun cuando son compartidas por las unidades o casos estudiados, se dan en cada una en diferentes grados... Hay variables dicotómicas, que sólo admiten la división en categorías (ejemplo: sexo);... hay variables continuas, que admiten diferencias de grado entre las unidades-caso (por ejemplo: el ingreso económico individual, el status social, etc.). Milena E. Covo 1973:80-81, citada por Arredondo, M. *et al. Ibidem.*:13.

⁹ He utilizado los postulados pedagógicos de la UNESCO (Delors, 1996) para establecer un marco referencial que me proporciona criterios orientadores en el ejercicio de mi docencia.

¹⁰ Esta concepción del *ejercicio profesional* de la docencia, nos remite al concepto *competencia* que definimos en la llamada 11. En el ejercicio profesional se operan competencias de tercer nivel, según la clasificación que hacen Aubrun y Orifiamma (1990:21-23). Estos autores las organizan en cuatro grupos: las *referidas a comportamientos profesionales y sociales*: referidas a las actuaciones técnicas o de producción, a la de gestión, a las de toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, entre otras. A las *referidas a actitudes*, como lo son la de motivación del personal, el compromiso, el trato con los demás, la capacidad de adaptación. Las *referidas a las capacidades creativas*, según los sujetos aborden el trabajo en conjunto, buscan soluciones nuevas, si son originales, etc. Las referidas a las actitudes existenciales y éticas, si es capaz de ver las consecuencias propias del quehacer profesional, si es capaz de ver críticamente sus acciones, si posee un proyecto profesional y es capaz de realizarlo, etc. (Ver Zabalza, M., 2006:71-72).

¹¹ Para Rial (1997:97-102) la acepción de competencia aplicada a la docencia es: "la capacidad individual para emprender acciones que requieran una planificación, ejecución y control autónomos." Citado por Zabalza, M., 2006, 71)

¹² En cuanto "competencias docentes", cabe la aclaración de que asumo el término *competencia* como un constructo que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que necesitamos para desempeñar las actividades que, según entiendo, demanda el *ejercicio profesional* de la docencia.

¹³ Como para Arredondo *et al*, (1990, 6), nuestra perspectiva es que "el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje; en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en la que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas; en la que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología."

¹⁴ Ello implicó que cada uno de los miembros del equipo leyera un párrafo, otro lo comentaba después de que –entre todos- buscaban el significado de las palabras que resultaron de difícil comprensión. Finalmente, entre todos, elaboraban una síntesis literal del texto; para finalizar con ideas propias que evidenciaran su comprensión total. La síntesis literal y lo que habían entendido del texto, se compartía en el plenario grupal para motivar el diálogo sobre el tema leído. Este podía ser pensado como una actividad complementaria, en la cual cada equipo leía un texto, y el objetivo final era la construcción reflexiva de un tema; tal como se expuso en incisos anteriores de este trabajo.