

Práctica Docente. Su Indagación

Laurencia Barraza Barraza

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| Nomenclaturas Utilizadas..... | 4 |
| Introducción..... | 5 |
| Los Procedimientos un Punto de Referencia Para Generar Procesos Metacognitivos | 6 |
| Capítulo I..... | 11 |
| Problematizando la Práctica Docente..... | 11 |
| Acercamiento al Concepto de Práctica..... | 11 |
| Práctica Docente. Algunos Significados..... | 15 |
| La Sistematización de Práctica Docente. Sus Implicaciones..... | 19 |
| Problematizando la Propia Práctica Docente..... | 27 |
| Reflexiones Sobre Cuestiones Educativas Referidas al Propio Desempeño Docente..... | 27 |
| Mi Práctica Docente. Un Programa de Posgrado..... | 30 |
| Revisando el Actuar del Profesor..... | 31 |
| Primeros Descubrimientos..... | 35 |
| Preguntas de Reflexión..... | 37 |
| La Comprensión de los Conceptos..... | 40 |
| Referentes Teóricos Sobre la Pregunta Como Herramienta Pedagógica..... | 40 |
| Proceso de Indagación de la Práctica Docente..... | 50 |
| Capítulo III..... | 54 |

| | |
|---|-----|
| Diagnosticando el Problema..... | 54 |
| Análisis de Práctica Docente. Indicadores | 54 |
| Capítulo IV | 59 |
| Las Preguntas en el Proceso de Indagación de la Práctica Docente..... | 59 |
| Fundamento Psicopedagógico de la Propuesta de Intervención..... | 60 |
| Las Preguntas Como Estrategia Didáctica y Modelo de Planeación..... | 63 |
| Planeación de la Intervención..... | 64 |
| Unidad didáctica..... | 65 |
| Primer Ciclo de Intervención: Lo Sucedido | 69 |
| Preguntas Para Motivar | 69 |
| Preguntas Para Explorar | 73 |
| Informe del Segundo Ciclo de Intervención..... | 83 |
| Preguntas de síntesis..... | 83 |
| Preguntas de aplicación | 89 |
| La autoevaluación: Un proceso de reflexión | 91 |
| Precisiones | 101 |
| Conclusiones..... | 104 |
| Referencias bibliográficas | 107 |

Nomenclaturas Utilizadas

R= Registro

MA= Maestra

A= Alumno(a)

R= Registro

E= Estudiante

SAR1= Las primeras letras corresponden al nombre del estudiante y R1 a Registro 1.

ECO= La E corresponde a Estudiante y las siguientes dos letras corresponde al primer apellido de la estudiante.

Introducción

Este trabajo tuvo como finalidad analizar mi práctica docente. Alcanzar este objetivo permitió identificar situaciones positivas y negativas del quehacer docente, pero sobre todo brindó la oportunidad de establecer dispositivos didácticos que apoyen en la mejora y la transformación de los métodos y estrategias de enseñanza, hasta ahora utilizados, pero que, de acuerdo con el diagnóstico, no han sido suficientemente efectivos para el logro de aprendizajes.

Esta investigación se planteó en cuatro momentos, el primero de ellos se refiere a la revisión conceptual de práctica docente y sus implicaciones, realizando acercamientos a los conceptos de análisis y sistematización de práctica docente con la finalidad de obtener claridad conceptual y en el desarrollo del trabajo lograr la operación de los conceptos, los que, a su vez, sirvieron como referente para establecer los límites y la profundidad con la que debía ser analizado el quehacer docente.

En un segundo momento se realizó un diagnóstico del quehacer docente, utilizando la transcripción de una videgrabación, información analizada bajo procedimientos derivados de la investigación cualitativa. En esta etapa se detectaron una serie de problemáticas de carácter didáctico, de las que se eligió aquella evaluada como relevante, a la luz del enfoque de la asignatura y los propósitos y el perfil de egreso.

En tercer lugar, se efectuó una búsqueda de información, los indicadores que sirvieron como guía fueron los constructos planteados en la formulación del problema, el enfoque didáctico en el que se inscribe la asignatura en la que se llevó a cabo la investigación y en la que se situó el objeto de intervención. La información sirvió para estructurar un marco de

referencia que ayudara a comprender la naturaleza del objeto de investigación, sus alcances y delimitaciones.

La información se convirtió en soporte de análisis de resultados, mediante la confrontación teórica y empírica, que permitió la generación de alternativas didácticas y nuevo conocimiento.

En el cuarto apartado se generó una propuesta para atender las áreas de dificultad encontradas en el diagnóstico. Para su diseño se buscaron fundamentos tanto en la teoría curricular como la didáctica. El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo bajo la lógica de la investigación-acción y, a partir de procedimientos de investigación cualitativa, se recuperó la información que permitieron identificar qué aspectos del quehacer docente fueron mejorados y cuáles debían seguir siendo trabajados y, finalmente, se plantearon algunas reflexiones y conclusiones.

Los Procedimientos un Punto de Referencia Para Generar Procesos Metacognitivos

Realizar un trabajo donde se manifiesten las reflexiones sobre el propio quehacer docente requiere de procedimientos complejos que implican la mirada introspectiva, exigen de modelos que apoyen en la detección de las rutas y estrategias seguidas en este proceso.

Esta investigación inició haciendo algunas reflexiones en torno al propio quehacer docente, situación que llevó al planteamiento de algunas preguntas en torno a cómo se desarrollaba esta tarea. El primer acercamiento al tema se realizó desde el campo empírico, posteriormente se revisaron algunos textos, entre los que estuvieron Mackernan, (2008), Bazdresch (2001), García (1997), Sañudo (2013), Minakata (2013) y Campechano, (1997), autores que apoyaron en la clarificación del concepto de práctica docente y la visualización de su complejidad para analizarla y sistematizarla.

A la par que se realizaba la revisión de literatura, en un grupo de posgrado, se videogrababa del propio quehacer docente y el que posteriormente se transcribió. En la última acción se encontraron las primeras dificultades, debido a que la transcripción la llevó a cabo una persona ajena a la investigación. Cuando se procedió al análisis de la información se tuvo que volver a revisar usando el video para detectar la intención y el contexto en el que aparecía la información.

En un primer acercamiento, la información se clasificó y segmentó en torno a tres grandes categorías: Aprendizaje, enseñanza y contexto, posteriormente se diseñó una tabla donde se colocó la información clasificada y se realizó un registro ampliado, esto permitió identificar algunos de los problemas en el desarrollo de la sesión.

Con la información obtenida, tanto del registro inicial como el ampliado, se elaboró la primera parte de análisis de la propia práctica docente, aquí se detectó el problema central, consistente en la formulación de preguntas a los estudiantes para reflexionar sobre su práctica docente.

Una vez detectado el problema, se identificó la necesidad de revisar -nuevamente- literatura que ayudara a comprender el campo en el que se ubicó al objeto de estudio. En la búsqueda se encontraron varios autores, tales como Roca Tort (2005), Márquez Bergalló y Roca Tort (2006), Freire, et al (1987) que abordaban el tema de las preguntas como herramienta pedagógica o didáctica. Se detectó a Roca, Freire y Faundez como investigadores nodales en este campo. Se descubrió que Roca Tort (2005) tenía una clasificación de preguntas, la que se tomó para construir una tabla donde se sintetizó la información, que, posteriormente, sirvió como referente para análisis.

Con la información teórica se procedió a realizar el diagnóstico del problema. Para esta tarea, se revisó nuevamente el registro de la videograbación, donde se identificaron las preguntas formuladas durante el desarrollo de la clase, se clasificaron de acuerdo con la propuesta de Roca (2005). De esta forma, se detectó la problemática específica en torno a la formulación de las preguntas y las consecuencias que tenía en el aprendizaje, arribando a la estructuración del diagnóstico y el replanteamiento de la pregunta central.

En el replanteamiento de la pregunta se presentaron dificultades, había claridad respecto a qué se quería lograr, pero no lucidez sobre la estrategia; después de varios ensayos la pregunta quedó formulada de la siguiente manera: *¿Cómo se puede utilizar la formulación de preguntas pedagógicas para lograr que los estudiantes de posgrado comprendan el proceso de indagación de la práctica docente?*

Desde la delimitación de la pregunta se generó el objetivo y posteriormente se justificó la importancia de la investigación. Construida esta parte, hubo un regreso a la revisión de literatura para desarrollar los conceptos centrales incluidos en la formulación de la pregunta y los objetivos. Se descubrió que solamente se había desarrollado uno de los conceptos y faltaba abordar el segundo constructo: *Procesos de indagación de la práctica docente*. Se procedió a desarrollar y concretizar la tarea.

En el apartado anterior, se hizo un alto, porque se debía generar la intervención; la pregunta era ¿cómo hacerla? Después de indagar y valorar se decidió tomar la clasificación de preguntas de Roca Tort (2005), el modelo de unidad didáctica, propuesto por Ambros (2009), las competencias y contenidos de la asignatura para diseñar la planeación didáctica, donde se incluyeron los materiales y recursos didácticos, las estrategias e instrumentos para evaluar y recoger información.

En el desarrollo de las sesiones de clase se recogió información usando el diario, los productos de los estudiantes, los materiales utilizados para explicar y la videograbación. Se implementaron las dos primeras sesiones de intervención y se sistematizó y analizó la información, donde se detectaron algunas debilidades, a partir de esto, se planeó el nuevo ciclo de intervención y realizó el mismo procedimiento que en el anterior.

Para sistematizar y analizar la información se recurrió a la categorización tomando como referente la clasificación de preguntas mencionada en párrafos anteriores, se estructuró y redactó el informe.

La sistematización, análisis y reflexión permitieron detectar el procedimiento que, desde el enfoque cualitativo y en particular siguiendo la lógica de la investigación -acción, se utiliza en la indagación de la práctica docente.

Realizar el análisis obligó a puntualizar aspectos del propio quehacer docente, hasta el momento no considerados en los procesos de enseñanza, siendo una posible razón la cultura académica tendiente a considerar que al interior de las aulas existe una comunicación fluida y lenguajes compartidos, donde los profesores tienden a creer que sus explicaciones son comprendidas por los estudiantes. Sin embargo, uno de los hallazgos hace evidente que los procesos metacognitivos implican no sólo la comprensión intelectual sino las habilidades para la aplicación y el desarrollo. Significa que hay procesos que se entienden desde la teoría, pero en la operación resultan complicados y complejos, exigiendo los retornos constantes del campo empírico al teórico y viceversa.

El procedimiento utilizado para lograr que los estudiantes de posgrado comprendieran las implicaciones del proceso de indagación de la práctica docente, estuvo diseñado bajo un enfoque cualitativo, donde se destacan los siguientes criterios: Se realizó en un ambiente

natural, el investigador está implicado, utiliza conocimiento tácito, presenta criterios de validez, se hace una interpretación ideográfica (comprender un fenómeno desde lo individual), los datos se analizan de manera inductiva y tiene la intención de generar conocimiento (Sandín, 2003).

La lógica adoptada para el proceso de investigación fue la marcada por la investigación- acción, la que de acuerdo con Latorre (2005) es cíclica y los ciclos tienden a convertirse en espirales de acción.

La investigación- acción es una espiral autorreflexiva que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa dicho problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan de intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (p. 39).

Las técnicas utilizadas para la recogida de la información fueron la observación, en particular la participante y la videograbación. Los instrumentos: El registro y las producciones de los estudiantes.

Para el procesamiento de la información se recurrió a las recomendaciones de Cisterna (2005) Quien ofrece información sobre la categorización, el análisis de la información y la triangulación.

Se utilizó la triangulación de datos empíricos y la teórica. Se cruzaron los datos provenientes de las diferentes fuentes, tales como registros de observación en clase, trabajos de los estudiantes y registros provenientes de las videograbaciones. Posteriormente los resultados se cruzaron con información teórica. De esta forma se concretizó el informe de investigación.

Capítulo I

Problematizando la Práctica Docente

El desarrollo de este capítulo inicia con una revisión breve sobre el concepto de práctica para identificar cuáles serían los componentes principales, sus características y sus trayectorias, para arribar al de práctica docente. Con estas dos acciones iniciales se abrieron las experiencias de práctica docente como un acercamiento primero a su problematización.

Acercamiento al Concepto de Práctica

El concepto, *práctica*, tiene un uso cotidiano que conlleva a la familiaridad y la cercanía, situaciones que lo protegen y le otorgan las categorías de visible e invisible, se podría pensar que su visibilidad depende de la frecuencia con la que es utilizado; sin embargo, la paradoja es que precisamente esto lo conduce a la invisibilidad porque el análisis y la reflexión se pierden en lo cotidiano, se confunden con la rutina y se mezclan con la repetición. También suele suceder que, en este uso, se le despoje de su poder transformador y concedan atributos conservadores que privilegian la técnica y minimizan la capacidad de pensamiento.

Desde las definiciones de diccionario la práctica es acción, ejercicio y recurso; requiere de conocimiento, habilidad, destrezas y valores para su ejecución. Tomando solamente los tres primeros términos, se percibe que al menos los dos últimos remiten a un pensamiento conservador, el ejercicio asociado -casi siempre- a la rutina y la repetición, mientras que la palabra recurso conduce al uso de algo como medio para, desde este acercamiento la práctica queda envuelta en los avatares de la cotidianidad.

Otro de los términos asociados o mediante los que se define la práctica es la acción, que a su vez conduce en *saber hacer*, desde este escenario, el concepto en cuestión involucra

movimiento, dinamismo y cambio y requiere del conocimiento, la habilidad, destreza y el componente actitudinal del sujeto. En la práctica, entendida como *saber hacer*, confluyen conocimiento empírico -experiencia- y conocimiento científico, los que se convierten en estructuras proclives para generar transformaciones. Desde aquí, la práctica no es una acción inercial, carente de sentido, sino un dispositivo que ofrece la posibilidad de cambio.

Sobre la práctica, Sánchez (1997, p. 2) señala que desde el uso cotidiano, es “una realidad, un tipo de actividad o de relación en la que los hombres se mueven por sus intereses egoístas y personales”, pero cuando se trasciende este escenario, se convierte en “un tipo de relación del hombre con la realidad, con el mundo, en el que se opera una doble transformación (del mundo, que es modificado; del hombre mismo, ya que se modifican su conocimiento de él y sus relaciones con otros hombres)” (p. 3). Asimismo, afirma que la práctica significa considerar el mundo como un objeto a transformar, al hombre como un ser que por su actividad práctica al transformar el mundo se transforma a sí mismo y los problemas de conocimiento tienen que verse en relación con la actividad práctica de transformación.

Desde la postura de este autor, la práctica tiene como finalidad la transformación, significa que el movimiento de la acción es dialéctico dado que modifica tanto al objeto como al sujeto, razón que conduce a concebirla como relación que permite profundizar, a partir de la acción, en el objeto de conocimiento.

En contraste con esta postura se encuentra la de Villoro (2008, p. 251) quien apunta: La práctica no es toda actividad humana sino la que está dirigida por fines (por querer) conscientes. Se refiere sólo a la actividad intencional y no a actos instintivos o inconscientes. Se aplica a las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en

comportamientos observables por cualquiera, no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, ni los estados disposiciones del sujeto.

El autor afirma que, en sentido general, el concepto de práctica sería “acción intencional objetiva” (p. 252). Está en desacuerdo con la acción transformadora de la práctica, considera que hay una reducción en el concepto, debido a que no toda práctica tiene una acción transformadora. Al referirse a la práctica plantea los siguientes atributos: “funge como señal de la verdad de la creencia”. “Permite verificar una creencia previa” (p.224). “Puede operar como razón en la que se justifica un saber”. “Puede ser una señal de conocimiento” (p. 225). Respecto al *saber hacer* indica que es una prueba del conocimiento propio y ajeno”.

Desde esta perspectiva, la práctica se convierte en un criterio de verdad, podría decirse que es el campo en el que se comprueban los supuestos o las creencias, siendo el criterio de verificación el que le otorga la objetividad.

Ariztía (2017, p. 224), desde una perspectiva sociológica, indica que la práctica puede ser entendida como “un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad”. Agrega que “el nexo de actividades está compuesto por una serie de elementos que se vinculan en la práctica” y afirma que toda práctica está compuesta por lo menos de: Elementos corporales, actividades mentales y un conjunto de objetos que participan en su ejecución.

Shove, Pantzar y Watson (2012, como se citaron Ariztía, 2017)) analizan y discuten el concepto de práctica desde un enfoque sociológico y estudios de la ciencia y la tecnología y quienes proponen entender las prácticas como “formas de hacer y/o decir que surgen de la

interrelación espacio temporal de tres elementos: Competencias, sentido y materialidades” (p.224).

En párrafos posteriores Ariztía (2017) explica en que consiste cada uno de estos elementos. Las *competencias* son el conjunto de saberes y habilidades que se conjuntan y materializan en la práctica, se considera que están corporeizadas y son parte de un repertorio automático y con frecuencia a-reflexivo y se formalizan en reglas, procedimientos y manuales. El *sentido* “hace referencia al conjunto amplio de aspectos teleo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales sobre el cual se establece el significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan” (p. 225), y finalmente las *materialidades* refieren a la infraestructura, herramientas y recursos. Indica que las prácticas existen cuando estos elementos coexisten activamente, cuando alguno desaparece o cambia sustancialmente entonces la práctica deja de existir.

Este acercamiento al concepto práctica permite visualizar su complejidad, pero también las aristas desde donde puede ser abordada y las posibilidades que presenta para generar y comprobar conocimiento. Para efectos del tema existen una intención y un fin, consistentes en analizar la práctica docente para identificar las acciones realizadas con la intención de que los estudiantes de posgrado comprendan su proceso de indagación. La hipótesis de acción bajo la que se desarrolla es: La comprensión del proceso de indagación de la práctica docente se favorece mediante el uso de estrategias didácticas adecuadas al nivel educativo, las características de los sujetos y el contexto en el que se desarrollan”. La metodología elegida se corresponde con el concepto de práctica, entendida como relación y con una dimensión transformadora.

Desde este marco se transita al concepto de práctica docente, núcleo de este trabajo, el abordaje se realiza desde tres planos, en el primero se analizan las definiciones y concepciones teóricas que se plantean sobre este término, en el segundo se desarrolla el concepto: Indagación de la Práctica Docente y finalmente se plantea un primer acercamiento a su problematización retomando evidencias del quehacer docente.

Práctica Docente. Algunos Significados

Asumiendo que la práctica docente es un objeto de investigación, donde para su estudio es recortada y acotada a espacios y temporalidades; en esta tesitura se proponen algunos cuestionamientos para la apertura del concepto, escudriñarlo y encontrar regularidades y/o pautas disonantes que confronten el quehacer docente. He aquí algunos: ¿Qué es la práctica docente? ¿Qué incluye? ¿Qué complejidades presenta? ¿Qué implicaciones tiene? ¿Cómo indagarla? ¿Cómo entender el concepto indagación de la práctica docente? ¿Qué tipo de conocimiento genera la sistematización y análisis de la práctica docente?

Barraza y Barraza (2014) encontraron la existencia de problemas para conceptualizar la práctica docente, al indagar cuáles eran las ideas que los profesores -estudiantes de posgrado- tenían al respecto, encontraron respuestas tales como: Es quehacer cotidiano, desarrollo de actividades, implementación de estrategias, proceso permanente de enseñanza – aprendizaje. Los autores concluyen que sus concepciones provienen del quehacer experimental, del hacer y proceder del docente y es una construcción realizada por los profesores a partir de las vivencias y experiencias que tienen en su campo de acción.

Barraza y Barraza (2014, p. 115) plantean:

La Práctica Docente es un proceso que incluye un conjunto de tareas y formas de abordar los contenidos curriculares; para su desarrollo es necesario realizar actividades de planeación, presentes, antes, durante y después del ejercicio docente, estas actividades tienen como fin alcanzar los objetivos establecidos en planes y programas de estudio y lograr aprendizajes significativos. Demanda del profesor habilidades, conocimientos y actitudes.

En la cita se identifica que la práctica docente es un concepto acotado a espacios y procederes, delimitado por el deber ser procedente de las políticas establecidas para el desarrollo de planes y programas de estudio y los saberes de dominio del profesor, existen criterios de efectividad y eficiencia al señalar como fin la mejora y el cumplimiento normativo.

Desde los aspectos señalados y las ideas planteadas por los autores sobre la práctica se advierte que el concepto conduce al escenario del *saber hacer*, es aquí donde el profesor entrecruza la creencia, el conocimiento empírico y teórico, pone en uso sus habilidades y destrezas, toma decisiones respecto a las formas de proceder que empleará para acercar el conocimiento al estudiante, las herramientas, recursos y materiales que son adecuados para alcanzar el fin propuesto.

En este sentido, la práctica docente se convierte en el escenario de la comprobación y la verificación como lo señala Villoro (2008). Situar a la práctica docente en el escenario del *saber hacer* no significa ubicarla en el campo de lo meramente técnico porque el conocimiento del profesor no se reduce a procedimientos.

Por otra parte, al ubicar a la práctica como proceso se le otorga un carácter dinámico y se le concede la posibilidad de mejora, cambio y transformación. Desde esta postura, la

práctica docente se ubicaría en una perspectiva dialéctica donde la relación entre el objeto y el sujeto es recíproca y ambos se modifican y transforman, pero también confiere al profesor el espacio para generar saber pedagógico.

A este respecto Tezanos (2015, p. 11) afirma “los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico” y señala que surge de la reflexión sistemática sobre la práctica, reclama conversar, compartir, discutir y analizar entre pares, tiene su origen en las prácticas, las que fundamentalmente están dirigidas a transformar diferentes ámbitos sociales, resolviendo situaciones que se presentan en la cotidianidad y concluye “el saber surge de una triple relación, cuyos vértices esenciales son: Práctica, reflexión y tradición del oficio” (p. 13).

Prieto (2012, p. 38) al hacer la distinción entre práctica y praxis señala: “El quehacer docente surge como práctica, entendida ésta como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas o competencias adquiridas experiencialmente, que enseñan cómo hacer algo, mientras que praxis alude al acto reflexivo cuyo objeto es el hacer”. Más adelante especifica que la distinción entre práctica y praxis docente es de carácter conceptual, debido a que se influyen mutuamente y en el ejercicio docente se oscila de la práctica a la praxis y viceversa.

Betancourth (2019) plantea que “la Práctica Docente o pedagógica debe buscar conectarse con el diálogo, la indagación a partir de la investigación para resolver dificultades encontradas en el ejercicio enseñanza aprendizaje” (p. 105).

Barraza y Barraza, (2014) plantean que la Práctica Docente concebida como proceso, adquiere las siguientes características: Inscrita en el escenario de lo inacabado, perfectible y la posibilidad; sujeta al escrutinio constante, realizada en un contexto histórico y social que influye y a veces determina las formas de actuar, pensar y relacionarse. Exige saberes y

habilidades profesionales que le permitan al docente actuar en la incertidumbre y la complejidad.

García-Cabero, Loredó y Carranza (2008), indican que la Práctica Docente se refiere a todas aquellas acciones que se realizan dentro del aula, donde la acción del profesor se dirige a los procesos de enseñanza y existen una serie de relaciones complejas. Y la definen de la siguiente forma:

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.4).

Vergara (2005, p. 692) realizó una investigación respecto a los significados que los profesores le otorgan al concepto de Práctica Docente e indica: “La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto”.

Realizar el recorrido por los conceptos propuestos para la Práctica Docente permite afirmar que los autores coinciden en señalar que este concepto incluye más acciones y cosas de las que a simple vista podrían ser percibidas, además, las acciones no son lineales, sino que están interrelacionadas, superpuestas, formando redes que complejizan tanto su desarrollo como su análisis. Esto demanda conocimiento, habilidades y capacidades que apoyen el cumplimiento de las tareas que demanda.

Desde estas posturas teóricas, podría concluirse que la Práctica Docente está circunscrita a situaciones, acciones y relaciones que se generan dentro del aula; sus

componentes básicos son la enseñanza y el aprendizaje, razones que la llevan a escudriñar en estas dimensiones; el diálogo y la reflexión son dos de sus condiciones, algunas de sus características son: Dinámica, flexible, organizada, sistemática, compleja y contextualizada, se ubica en los escenarios de lo inacabado y perfectible, exige de saberes teóricos y prácticos, ofrece la posibilidad de ser analizada como objeto de estudio para generar mejora, cambio, transformación y conocimiento pedagógico.

La Práctica Docente como objeto de estudio se inserta en el campo de la investigación educativa y uno de los procesos y procedimientos por los que atraviesa es la sistematización, cabe preguntarse ¿qué se entiende por sistematización de la práctica docente? En el siguiente apartado se analiza y discute el tema.

La Sistematización de Práctica Docente. Sus Implicaciones

La sistematización de la práctica docente tiene convergencia con la estrategia denominada *sistematización de experiencias*, que se gesta en América Latina como una forma de recuperación de la experiencia vivida, donde su discusión y análisis servirán para lograr la transformación; se ubica dentro del paradigma sociocrítico, dado que busca la emancipación como estrategia liberadora.

Zúñiga, et al (2015), ubicados en la corriente sociocrítica, conceptualizan la sistematización de experiencias como: “Proceso de reflexión crítica que se realiza en torno a una práctica realizada o vivida, que efectúa una reconstrucción ordenada de lo ocurrido y que produce nuevos conocimientos” (p. 43). En tanto que Iovanovich (2007, p. 1), la define como “una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad”. Chávez- Tafur (2006) indica: “sistematizamos para reflexionar sobre nuestro trabajo, para

entender mejor lo que estamos haciendo y para darlo a conocer. Sistematizamos para difundir una experiencia, pero también para documentarla y evitar que «se pierda» (p. 9). De igual forma plante los beneficios que reporta el uso de esta metodología al indicar que permite observar en detalle lo que hacemos y a reflexionar críticamente sobre los logros obtenidos, ayuda a sus actores a visualizar la experiencia desde otra perspectiva, permitiendo subrayar los aspectos positivos y negativos y fijar la atención en los que pueden ser mejorados, asimismo, el proceso forzará a ejercer la autocrítica y a aceptar las sugerencias de otras personas y en general permitirá producir nuevos conocimientos y la mejora de nuestra práctica.

Jara (2012) realiza una discusión teórica sobre la relación que existe entre la evaluación, sistematización e investigación social, advirtiendo que cada una tiene sus campos de conocimiento específicos, pero que en la generación de conocimiento no es viable excluir alguna de ellas. Respecto a la sistematización exterioriza que, en un primer nivel, tiene como finalidad la elaboración conceptual cuyo objeto de conocimiento es la práctica inmediata que efectúan las personas. Un segundo nivel denominado proceso de teorización, de reflexión conceptual donde se conjunta el conocimiento proveniente de las prácticas y el conocimiento acumulado y estructurado para arribar a conclusiones prácticas que provoquen cambio. Agrega que la sistematización de experiencias debería estar libre de ataduras administrativas para permitir que las personas se acerquen a su práctica con actitud crítica, autocrítica, reflexiva y con apertura al aprendizaje sobre lo acontecido en su experiencia.

Jara (2014, p. 91) indica que la sistematización de experiencias es un término que todavía está en construcción y lo define como:

Un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama “próximo compleja” de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido, requiere un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico” para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo.

Más adelante concluye que la sistematización de experiencias vincula la reflexión emergida de la experiencia vivida con otras proximidades teóricas ofreciendo la posibilidad de su comprensión más allá de la inmediatez.

Expósito y González (2017, p. 1) consideran a la sistematización de experiencias un método de investigación e indican:

Sistematizar es detenerse, mirar hacia atrás, ver de dónde venimos, qué es lo que hemos hecho, qué errores hemos cometido, cómo los corregimos para orientar el rumbo, y luego generar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, que es la dialéctica, para transformar la realidad.

Los autores afirman que, esencialmente, la sistematización de experiencias reside en que es un proceso de reflexión e interpretación crítica de la práctica y desde la práctica, efectuándose la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que intervienen en la experiencia, con la finalidad de extraer aprendizajes y compartirlos. De igual forma se visualiza como potencial para generar nuevo conocimiento.

Villalobos y Pedroza (2012) plantean que la sistematización de la práctica contribuye con valiosos elementos tanto teóricos como metodológicos para realizar el análisis de la

práctica profesional y docente con la intención de conducir a la transformación de la misma utilizando el ejercicio constante y cotidiano de la reflexión.

Ávila y Cortés (2017) usaron en su investigación, el método de Sistematización de Experiencias y lo ubican como un proceso investigativo que contribuye a reconocer la propia práctica como punto de partida para la acción que estimule la mejora. De igual forma señalan que “la experiencia merece ser recuperada, reflexionada, dialogada y finalmente publicada, brindarle la categoría de conocimiento organizado, planeado y dirigido hacia un trayecto científico” (p. 151).

Cabanzo (2017) hace alusión al término sistematización de la práctica pedagógica indicando que es un campo de trabajo por momentos inexplorado y subvalorado y llevado al registro instrumentalizado del quehacer docente, sin embargo, debe haber un distanciamiento de esta postura para realizar una reflexión permanente sobre el sentido mediante el que las prácticas adquieren una dimensión de experiencia reflexiva y formativa proveniente desde la recuperación histórica de sus propios quehaceres y la trayectoria institucional que los acompaña. Define la sistematización de las prácticas pedagógicas como: “Una estrategia de investigación que permite visibilizar el desarrollo de los procesos de producción de conocimiento desde tres perspectivas: Epistemológica, metodológica y práctica” (p. 7). Concluye que la sistematización convierte a la práctica pedagógica en una forma de enriquecimiento del saber educativo, potencializa la reflexión permanente del docente sobre su propio quehacer y conecta su gestión educativa con el contexto, dándole sentido y ubicándola en un marco de transformación social.

Barraza, et al (2016) presentan la siguiente tabla, construida a partir de Audirac (2011) donde sintetizan las concepciones que presentan algunos autores respecto a la sistematización y sistematización de la práctica docente.

Tabla 1 *Concepciones Sobre la Sistematización*

| Autor | Concepto: Sistematización |
|--|--|
| Instituto Interamericano de Derechos Humanos (s/f) ALBOAN (s/f) | Registrar de manera ordenada una experiencia que deseamos compartir, combinando la experiencia con el sustento teórico, enfatizando los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia Proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento a partir de experiencias de intervención en la realidad social, busca transformar la realidad |
| Óscar Jara (s/f) | Es la interpretación crítica de una o varias experiencias que a través de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explica la lógica del proceso vivido. |
| Sergio Martinic (s/f) | Es una alternativa de evaluación aplicada a los proyectos sociales y educativos. |
| Félix Cadena (s/f) | Proceso de creación participativa de conocimientos teóricos y prácticos. |
| López Calva (2006) | El proceso de sistematización es una transformación auténtica, organizada y radical de la manera en que cada docente experimenta, acepta y vive su propia práctica docente. |
| Fierro (1999) | La sistematización de la práctica docente es hacer un alto en el camino e iniciar un proceso continuo de reflexión-acción para revalorarla y descubrir cuánto se ha aprendido y cuánto falta por aprender. |

Construida a partir de Audirac (2011)

De Vicente (2002, en Audirac, 2011) señala que la sistematización implica la reflexión, entendida como el corazón de la buena enseñanza, lo que hace que ésta sea una tarea intelectual más que un trabajo rutinario. En este mismo sentido López Calva (2006) plantea que “el proceso de reflexión es personal, nace del docente como búsqueda siempre parcial e inacabada, tiene como objeto esclarecer y enriquecer la práctica docente” (p.16).

En esta revisión de literatura sobre la sistematización de experiencias, se percibe que efectivamente es un concepto dinámico, con potencialidades y atributos importantes para la

generación de conocimiento. Se define como estrategia de investigación, método investigativo, proceso de investigación, proceso de reflexión, ejercicio intencionado e interpretación crítica; la base es la práctica y se concentra en la experiencia, entendida como el conjunto de saberes que tienen los sujetos, atravesada por los “ethos” que la hacen singular y colectiva al mismo tiempo, susceptible de ser analizada a la luz de procedimientos anclados en el campo de la investigación cualitativa, se le concede carácter dialéctico y se considera un campo de aprendizaje y de generación de conocimiento. Mediante la sistematización de experiencias se buscan alternativas para visualizar la producción de conocimiento no solamente como una actividad científica sino como una estrategia emancipadora.

A partir de las características atribuidas al concepto sistematización de experiencias, podría decirse que la sistematización de la práctica docente es un término similar puesto que incluye como elementos indispensables la reflexión, la crítica y la autocrítica, atravesado por componentes epistemológicos e histórico-culturales, su esencia radica en la reconstrucción de sucesos, hechos y situaciones, para tal efecto utiliza la retrospectiva y la ordenación situadas y contextualizadas que permitan su entendimiento y comprensión, requiere del diálogo, la participación de los interesados y la confrontación teórica para generar aprendizajes, conocimiento y transformación.

La información permite afirmar que el proceso de sistematización de la práctica docente incluye un conjunto de tareas y saberes, cumple con objetivos diversos, sus estrategias de análisis están centradas en la reflexión, la crítica y la autocrítica, requiere de la mirada colectiva e individual, su objeto de estudio es la práctica, traducida en experiencia. Su punto de llegada es la transformación y generación de conocimiento.

Transfiriendo las características asignadas a la sistematización de experiencias, al campo de la docencia y en particular de la práctica docente, podría decirse que es una metodología concordante con las finalidades del quehacer docente, puesto que la misión de los profesores no solamente radica en acercar el conocimiento al estudiante sino desvelar esos hilos que lo atan y esclavizan a formas de proceder, que tienen alcances insospechados en las sociedades.

Cabanzo (2017), Ávila y Cortés (2017), Expósito y González (2017) e Iovanovich (2007) ubican la sistematización de experiencias explícitamente en el campo de la investigación, la llaman estrategia, proceso, método y forma de investigación, respectivamente, desde estas posturas se puede afirmar que la sistematización de la práctica docente también encontraría un lugar en este campo, lo que implica concebirla como objeto de estudio. Asumirla así, conlleva focalizar experiencias de práctica docente, desagregarlas del todo para conocer sus especificidades, descubrir sus vínculos, dialogarlas, confrontarlas, reconceptualizarlas, modificarlas, cambiarlas, transformarlas, para liberar y liberarse, generando conocimiento pedagógico y científico.

Este apartado no brindaría una panorámica general si quedaran al margen los enfoques epistemológicos desde donde se explican la sistematización de experiencias, así Zúñiga, et al (2015) señalan cinco: 1) Histórico dialéctico, 2) dialógico e interactivo, 3) hermenéutico, 4) reflexividad y experiencia humana y 5) deconstructivo. Botero (2001) agrega a estos uno más al que denomina histórico-hermenéutico y quien explica que el primero se refiere a la experiencia como parte de las práctica social, histórica, dinámica y compleja, el segundo las experiencias son espacios de interacción, comunicación y relación, el tercero, la sistematización de la experiencia se concibe como una intervención en la

autoconciencia institucional y los imaginarios institucionalizados donde se ejerce el poder, el cuarto, la sistematización es vinculada a la resolución de problemas enfrentando los desafíos del contexto, el quinto, se convierte en una labor interpretativa de los sujetos de la práctica y el enfoque histórico hermenéutico se ubica dentro de la perspectiva comprensiva, privilegiando la comprensión, significatividad y relevancia cultural de los sujetos y sus prácticas.

Jara y González (2007, como se citaron en Van de Velde, 2008) hablan de cuatro modalidades para sistematizar experiencias. 1) Desde los actores, en forma participativa, 2) sistematización formal al concluir la experiencia, 3) una sistematización que se hace sobre la marcha, 4) una sistematización con miras al mercado.

Ubicar a la sistematización de experiencias en el campo de la investigación, obliga, de cierta forma a trazar o perfilar pasos, momentos y/o procedimientos que apoyen la tarea investigativa, a este respecto Zúñiga, et al (2015, p. 45) proponen la elaboración de un plan que contemple:

- a) Definición del para qué se quiere sistematizar, que implica reconocer el por qué se sistematiza; b) la delimitación de la experiencia que se sistematizará, reconocer dónde, quién y cuándo la llevó a cabo; c) elección de ejes o énfasis desde los cuales se hará la reconstrucción histórica, la descripción, el análisis y la interpretación crítica; y d) los productos que queremos obtener.

Hacer este recorrido por el campo de conocimiento de la sistematización de experiencias ha sido importante para ubicar a la práctica docente en esta perspectiva y visualizar su sistematización como una oportunidad para analizarla, reflexionarla, explicarla, transformarla y generar conocimiento pedagógico. Asimismo, contribuir a conceptualizarla

como escenario ideal para realizar investigación, valorar el quehacer docente y aprovechar el conocimiento que proviene de la experiencia a fin de resignificar el trabajo realizado diariamente en las escuelas y las aulas.

Del escenario de la revisión teórica sobre conceptos fundamentales para comprender la práctica docente y en particular las experiencias que se derivan y generan en y desde ella, se avanza hacia su análisis, tarea difícil, compleja, dolorosa y a la vez, académicamente gratificante. El sentido que orienta es la percepción de la práctica docente como una oportunidad para la mejora y la contribución al campo del conocimiento pedagógico.

Problematizando la Propia Práctica Docente

En este apartado se presenta un primer acercamiento a la problemática relacionada con las propias formas de proceder en el aula, para lo que se recurre a la posesión del conocimiento empírico respecto al desempeño, que se deriva de las observaciones al propio quehacer docente y, que de alguna manera, han sido recurrentes en el trabajo profesional, posteriormente se presenta un primer análisis del ejercicio docente, apoyado en el registro proveniente de una video grabación, donde se enfatizan situaciones de contexto que pueden afectar el desarrollo de la clase y se visualizan algunos aspectos relacionados con el propio quehacer.

Reflexiones Sobre Cuestiones Educativas Referidas al Propio Desempeño Docente

En este apartado quiero recordarle al lector que este libro se estructuró a partir de una investigación sobre la práctica docente en educación superior; la lógica bajo la que se organizó fue: En primera instancia, se formulan algunos cuestionamientos generales respecto al quehacer docente, se plantearon observaciones que sirvieron como punto de referencia para detectar áreas problemáticas, posteriormente se hizo un acercamiento al contexto y

características generales del grupo, para finalmente entrar en la descripción de aspectos propios de la práctica, retomando algunos puntos didácticos que se revisaron y analizaron en el primer semestre del programa y fundamentales para la indagación.

Hablar sobre las cuestiones educativas resulta complejo, entre otras cosas, porque un suceso puede ser analizado desde diferentes ópticas, vertientes, dimensiones y propósitos. Sin embargo, en este escrito se intenta hacer patente una de las preocupaciones como profesora de educación superior en el área de posgrado ¿qué tanto se apoya a los estudiantes en la indagación de su práctica docente?, para esto se inicia describiendo algunas observaciones provenientes de la experiencia en la atención a grupos de este nivel educativo y que, de alguna forma, han sido recurrentes.

En el desarrollo de los contenidos curriculares referidos al tema de la práctica docente se percibe que los estudiantes se entusiasman con algunas de las actividades, por ejemplo, analizar casos en los que se narran experiencias cercanas a su realidad, debido a que los materiales representan una oportunidad para analizar y reflexionar sobre su propia práctica, los trasladan a sus espacios de trabajo, a sus vivencias y experiencias.

Sin embargo, al acercarles textos provenientes de voces autorizadas o expertas en áreas del conocimiento, frecuentemente, los estudiantes presentan dificultades para su comprensión. Algunas de las razones son: El lenguaje especializado y la falta de referentes teóricos, situación que les complica o limita establecer las conexiones correspondientes entre los aprendizajes previos y la nueva información.

En la enseñanza, las estrategias didácticas utilizadas para acercar a los estudiantes a los textos generalmente inician en la selección de información considerada útil para el desarrollo de los contenidos y el logro de los objetivos, casi siempre se elige desde la visión

del asesor y/o desde la sugerencia de los programas, por lo que escasamente se piensa en las características de los estudiantes, además de considerarlos adultos con sus estructuras mentales completamente desarrolladas. No obstante, la experiencia subraya que en todos los niveles es indispensable tomar en consideración estos rubros.

Otra estrategia es la lectura, algunas veces individualmente y otras en equipo, cuando se usa la última modalidad, de manera regular los estudiantes fragmentan el texto, generando una comprensión escasa del mismo y dificultades para integrarlo en la producción de textos, sobre todo cuando se trata de vincularlos al análisis y la reflexión del conocimiento empírico.

En este mismo orden, algunas veces -desde la enseñanza- se les proponen indicadores para revisar las lecturas. Esta actividad frecuentemente resulta exitosa porque centra a los estudiantes en las ideas a rescatar. Cuando se ofrecen los indicadores antes de hacer la lectura es menos exitosa porque los estudiantes se concentran en rescatar específicamente las ideas del indicador, situación que genera dudas respecto a qué tanto la estrategia promueve la reflexión. En este acercamiento, se identifica la necesidad de buscar alternativas didácticas para promover la reflexión en los estudiantes.

A partir de las observaciones surgen algunos cuestionamientos en función de la enseñanza: ¿Cómo se plantea el conocimiento a los estudiantes? ¿Hasta dónde el lenguaje utilizado es comprensible? ¿Las estrategias didácticas usadas movilizan la reflexión de los alumnos y la del profesor? ¿Hasta dónde los referentes teóricos del docente le permiten apoyar a los estudiantes para que realicen las vinculaciones que por sí mismos no logran? ¿Son claras las explicaciones? ¿Los ejemplos propuestos son adecuados para explicar a los alumnos lo que no comprenden o comprenden a medias?

Mi Práctica Docente. Un Programa de Posgrado

Esta investigación se realizó en un grupo de posgrado, se tomó como eje la intervención de la práctica docente, el programa educativo se estructuró en cuatro semestres. En el primer semestre, los estudiantes revisan teoría relacionada con la práctica docente y con acercamientos a enfoques metodológicos, específicamente se aproximan a la investigación-acción, asimismo realizan un diagnóstico inicial sobre su quehacer docente, en el segundo semestre lo consolidan y estructuran un marco referencial, en el tercero diseñan estrategias de intervención didáctica, las aplican y evalúan, en el cuarto concluyen los ciclos de intervención y presentan los resultados obtenidos.

En este contexto, se presentan los acercamientos iniciales a la revisión del propio quehacer docente, dos fueron las estrategias utilizadas, la observación participante y la videograbación. Las descripciones de los sucesos se ubican en el segundo semestre del programa. Sin embargo, para la congruencia del relato, se retoman acciones realizadas en el primero en función del objetivo planteado por el programa para la asignatura: *Que los estudiantes diagnostiquen su práctica docente con la finalidad de mejorar las formas de enseñanza.* De esta forma, en el primer semestre, los estudiantes debieron haber detectado el problema didáctico y sobre el que tendrán que proponer algunas alternativas de solución.

El punto de referencia para iniciar el segundo semestre fue la detección del problema y su diagnóstico, por lo que las decisiones didácticas tomadas corresponden a los vacíos e inconsistencias percibidas respecto al análisis realizado por los estudiantes sobre su quehacer docente.

En la revisión de los trabajos enviados como producto del primer semestre se advirtió que los alumnos obviaron en la descripción algunos acontecimientos que son necesarios para

comprender los hechos, otros centraron su atención en las cuestiones teóricas y la revisión del quehacer docente lo abordaron brevemente, focalizando los aprendizajes y dificultades de los estudiantes. Algunos llegaron a identificar el problema, pero no lo diagnosticaron. No precisaron las causas didácticas y tampoco aportaron datos.

Revisando el Actuar del Profesor

Puesto que la investigación tenía como punto central revisar y analizar la propia práctica docente, se realizaron videograbaciones donde se pudiera observar detenidamente el actuar del docente en el grupo. En un primer acercamiento, se descubrió que, en la parte introductoria de la clase, la profesora permaneció todo el tiempo en el área de enfrente del aula, se apoyó en una de las mesas y desde ahí estuvo dirigiendo la clase.

En el análisis de la videograbación se detectan – en la docente- gestos faciales, movimiento de manos, asentir con la cabeza utilizados generalmente para enfatizar aspectos importantes del tema abordado; el tono de voz aumenta cuando se percibe pérdida del control grupal, especialmente cuando se escuchan pláticas, cuchicheos o distracción de los estudiantes. Asimismo, hay señalamientos constantes hacia la pantalla, en un intento de lograr que los estudiantes fijaran su atención en un escrito que se les presentaba como ejemplo, aunque no se aseguró que la pantalla se pudiera leer desde todos los ángulos del salón de clase.

La introducción a la clase fue de carácter expositivo, el fragmento muestra la parte introductoria de la clase:

La sesión pasada estuvimos analizando lo que hicieron como parte de su diagnóstico, vimos los vacíos, que desde su óptica y haciendo la comparación con algún trabajo de sus compañeros, detectaron; plantearon por lo menos cinco indicadores en los que

tendrían que participar; la otra situación es, nos quedamos viendo un índice de una propuesta (...) o de un trabajo elaborado por un compañero que ya egresó (...) nos quedamos ahí, en esa parte. (MA)

Al revisar la videograbación, se nota que los planteamientos para enganchar el conocimiento anterior con el nuevo no son claros ni precisos, en tanto que los alumnos estaban muy intranquilos, a la par que la docente quiere plantear lo que se trabajará en la clase, los alumnos platican entre sí, hay mucho ruido y es difícil centrar su atención, se intenta captarla a partir de las tareas, no se logra en su totalidad, solamente algunos muestran interés y disposición. En este inicio los alumnos casi no participaron.

Entre interrupciones constantes, se continua con la clase, tratando de hacer explícito el procedimiento que los estudiantes siguieron para interrogar su objeto de investigación y realizar el diagnóstico sobre el problema que será sujeto a intervención. En este intento, la docente expone y formula algunas preguntas. En el análisis se descubre que el tiempo otorgado a los alumnos para contestar fue insuficiente. Después de formular la pregunta, la docente les ofrece la respuesta, como se muestra en el siguiente párrafo:

¿Qué contiene la problematización? La problematización contiene por lo menos tres cosas ¿no?, la primera es una descripción de toda una serie de problemas que ustedes detectaron en su grupo y ahí, identificaron problemas de lectura, escritura, redacción y otros. (MA)

¿Y usted dirá, pero cómo? ¿La problematización, no es el diagnóstico?

No. Porque el diagnóstico es del problema. Si yo digo ¿qué pasa con la comprensión lectora en los niños de quinto grado? Eso es lo que voy a diagnosticar, qué pasa con la comprensión lectora en los niños de quinto grado,

y mi diagnóstico tiene que hablar sobre eso. El diagnóstico es preciso, no tiene que ver con una generalidad, el diagnóstico es preciso, es sobre el problema.

(MA)

Las respuestas proporcionadas a los estudiantes obedecen por lo menos a tres cuestiones: En la primera, se intenta traer a su memoria el procedimiento desarrollado para la detección del problema, con la finalidad de que tengan referentes para anclar la información. En segundo lugar, se pretende que los estudiantes revisen los indicadores contruidos para analizar la consistencia del planteamiento del problema, al que se habían definido como problematización. En tercer lugar, en la reconstrucción del trabajo, se desea fijar el conocimiento considerado base para construir el diagnóstico del problema y que puedan identificar los pasos o procedimientos a seguir. En una parte de la clase se explicita una de las intenciones:

Si les pidiera que hicieran una comparación entre su trabajo y éste -ejemplo de objeto de estudio- que ya fue aprobado y validado ¿qué encontrarían? Haciendo una comparación entre esto que acaban de leer y lo que ustedes hicieron ¿qué encontrarían? ¿Qué dirían al respecto de su trabajo? (MA)

Al formular estas interrogantes, algunos estudiantes iniciaron las comparaciones, se logró fijar su atención en los vacíos de su trabajo, paso inicial para complementar la problematización y el diagnóstico. Uno de los estudiantes indica:

Bueno, yo desde el otro día, comentaba con compañeros, que yo sí dudaba de mi trabajo, por decirlo así, lo veo muy verde, ¿no? ya cuando vi la estructura, por lo menos de índice, y que estuvo explicándonos cómo estaba argumentada cada sección, yo si me sentí que tengo mucho trabajo que hacer, porque yo lo tengo incompleto.

Aunque ya pasó un primer semestre y fue revisada, este trabajo (refiriéndose al que está en pantalla) lo siento muy grande todavía para el mío y siento que las cosas que ya tengo hechas, todavía les falta mucho para completar lo mismo de este trabajo (ser equiparable al trabajo que está en pantalla) (SAR1).

También los estudiantes logran establecer relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo, por ejemplo, un estudiante precisa:

Sí, ahí en el diagnóstico (texto en pantalla) está hablando de varias problemáticas que se le presentaron, yo pienso que más adelante va a seleccionar la problemática que en realidad necesita resolver, la más urgente, la importante (CER1).

El estudiante está planteando delimitar el problema a partir de su importancia, relevancia y pertinencia, en esta tarea recurre al conocimiento que posee y a la experiencia que le representó la construcción de su propio análisis de práctica docente.

En la interacción verbal que la docente tiene con los alumnos insiste constantemente en recuperar el trabajo previo construido en el primer semestre, se nota una urgencia porque los estudiantes lo valoren y tomen como base para seguir avanzando su concreción. Consistentemente busca que encuentren el significado y el sentido que tiene su uso:

Cuando analizamos las dimensiones de la práctica docente, fueron planteando una serie de problemáticas que tenían en la escuela y luego fuimos a la dimensión didáctica, aquí, ustedes mostraron toda una serie de problemas; entonces, ahí tienen esa parte ya trabajada, tal vez tengan que volver a ella para hacer una redacción más congruente y estructurada (la docente trae al escenario de la clase un tema central del semestre I). (MA)

Con las ideas anteriores, la docente focaliza un tema central del semestre I: “Muchos de ustedes, cuando mandaron su trabajo, se les olvidaron los cuestionamientos, aunque los habían formulado, los percibieron como una tarea aparte y no los incluyeron en el documento”.

Al seguir revisando la videograbación y su registro se identifica la participación del grupo a partir de algunos cuestionamientos, interesa que los alumnos identifiquen los niveles de precisión o de acotamiento de una pregunta para intervenir la práctica docente. Para esta actividad se presenta el trabajo –ejemplo- que se venía analizando y se señalan en el texto las preguntas que formuló el estudiante -autor del trabajo- hasta que llegó a la precisión de la pregunta de intervención. Se espera que los estudiantes puedan advertir los niveles de precisión y acotamiento de la pregunta de intervención que deben formular o reformular.

Para continuar con el análisis y sistematización del quehacer docente, nuevamente se recurre a la transcripción sobre la videograbación y el registro ampliado, para iniciar con la categorización para clasificar la información, así, se llegó a los primeros descubrimientos, los que se incluyen en el siguiente apartado.

Primeros Descubrimientos

El registro derivado de la transcripción de una clase fue el insumo utilizado para esta actividad, donde se segmentó la información en función de tres categorías: Estudiantes, profesor y contexto. Para llevar a cabo la acción se volvió a la grabación en varias ocasiones, sobre todo para revisar el contexto en el que habían sido planteadas algunas de las cuestiones que aparecían en la transcripción. Se derivó un registro ampliado que describía con mayor precisión los hechos.

En el acercamiento a la sistematización y análisis de la propia práctica docente se detectaron los siguientes aspectos:

- a) La importancia que tienen las condiciones contextuales en el desarrollo exitoso o no de una clase.
- b) La escasez de interacciones que la docente tenía con los estudiantes.
- c) La importancia de explicitar los objetivos.
- d) La primera parte de la clase fue de carácter expositivo.
- e) La docente planteaba preguntas durante el desarrollo de la clase, pero no daba tiempo suficiente para que los estudiantes las contestaran.
- f) Se percibe prisa, por parte de la docente, en el desarrollo de la clase.
- g) Se abordan una diversidad de temas, saturando a los estudiantes de información.
- h) Los alumnos tienen escasa oportunidad para asimilar la información que se les proporciona.
- i) El material didáctico no se utilizó adecuadamente.
- j) En la estrategia, lectura de fragmentos de un trabajo, que servía como modelo no se realizó la segmentación del texto con antelación.
- k) Se empleó la comparación sobre la base del recuerdo, debido a que los estudiantes no tuvieron su trabajo a la vista para hacer comparaciones con el que se estaba mostrando.
- l) Los intereses de la docente no se correspondían con los que mostraban los estudiantes.

- m) Se mostró un proceso complejo y complicado para llevar a cabo el análisis de práctica docente.

En el sentido positivo:

- a) Se buscó conocer los saberes de los estudiantes respecto al tema
- b) Se hizo la introducción de nuevo conocimiento a partir del previo
- c) Se plantearon preguntas para guiar y establecer puntos de reflexión
- d) Se mostró dominio del tema
- e) Se aprovecharon algunas de las respuestas de los estudiantes para profundizar en el análisis

Varias son las problemáticas que estuvieron presentes en el desarrollo del quehacer docente, al priorizar la información se encontró que, para efectos del análisis de práctica docente, la formulación de preguntas y el tiempo de respuesta concedido eran nodales. Tomando como referente las dificultades en el planteamiento de preguntas y el tiempo concedido para otorgarles respuesta, se hace el planteamiento del problema.

Preguntas de Reflexión

Después de revisar los problemas detectados en el desarrollo de la clase, se advirtió, que la docente cuestionó a los estudiantes, con la intención de que realizaran relaciones y precisiones en su trabajo, recurriendo a su conocimiento previo para anclar los nuevos; sin embargo, las indicaciones, precisiones y explicaciones ofrecidas no siempre fueron claras, además, queriendo centrar la atención, fue insistente y repetitiva ocasionando pesadez y desconcentración en los estudiantes.

En el trayecto de la revisión y análisis de la práctica surgieron algunas interrogantes, referidas al actuar de la docente: ¿Qué tipo de preguntas les formula a los estudiantes? ¿A

qué se debe su precipitación para contestar las preguntas? ¿Sus intervenciones son para profundizar, aclarar y/o ratificar? ¿Qué tan adecuadas son las intervenciones? ¿Qué tan claras son las explicaciones que les proporciona a los estudiantes?

Desde este análisis se detectaron varias problemáticas, la más fuerte se encontró en las preguntas formuladas a los estudiantes, debido a que la intención era generar procesos de reflexión y no se les proporcionaba el tiempo suficiente para que sucediera, además no había la certeza que el planteamiento de las incógnitas fuera el correcto para el objetivo perseguido.

Focalizado el problema, para profundizar en la dificultad detectada se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de preguntas pueden ser formuladas a los estudiantes de posgrado para que comprendan el proceso de indagación de la práctica docente? ¿Qué puede hacer el docente de posgrado para lograr que los estudiantes comprendan el proceso de indagación de la práctica docente?

Después de varios replanteamientos a las preguntas, se generó la interrogante:

¿Cómo utilizar la formulación de preguntas pedagógicas para que los estudiantes de posgrado comprendan el proceso de indagación de la práctica docente?

Subsecuentemente se derivó el objetivo general: *Comprender el proceso de indagación de la práctica docente mediante la formulación de preguntas pedagógicas.*

Después de haberse planteado tanto la pregunta como el objetivo general se procedió a la realización del diagnóstico, para identificar qué estaba sucediendo en el área de la enseñanza en particular con el propio quehacer docente, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de preguntas se les formulan a los estudiantes? ¿Qué tanto las preguntas propuestas a los estudiantes les permiten comprender el proceso de indagación de la práctica docente? ¿Cómo apoyan los procesos de reflexión? Asimismo, se establecieron

los objetivos específicos: 1) Identificar el tipo de preguntas formuladas a los estudiantes. 2) Detectar si las preguntas propuestas apoyan a los estudiantes en la comprensión del proceso de indagación de práctica docente. 3) Conocer si las preguntas formuladas generan procesos de reflexión.

La detección del problema permitió ubicarlo en un campo específico del saber y obligó a buscar las causas que lo estaban generando, de esta forma se pasó a la revisión profunda, tanto en el área de la enseñanza como del aprendizaje, a fin de concretizar un diagnóstico que a la postre permitiera visualizar una estrategia para su solución, a través de un proceso de intervención.

La lógica indicaba la pertinencia de un diagnóstico, al llegar a este punto se detectó la necesidad de acotar la dificultad encontrada para poder abordarla; primero se debía buscar teoría e investigaciones que orientaran; es decir, había un problema detectado, pero no estaba acotado conceptualmente, así que, se decidió llevar a cabo esta última acción, la que resultó indispensable para realizar el diagnóstico.

Capítulo II

La Comprensión de los Conceptos

En este capítulo se lleva a cabo una revisión teórica de los conceptos centrales que están implicados en la investigación, se profundiza en su análisis con la finalidad de comprenderlos y utilizarlos para precisar y delimitar el problema. En primer término, emerge la información referida a la pregunta y en segundo lo concerniente a la comprensión del proceso de indagación de la práctica docente. Asimismo, se formula el enfoque didáctico desde el que se interviene y las características de un estudiante adulto.

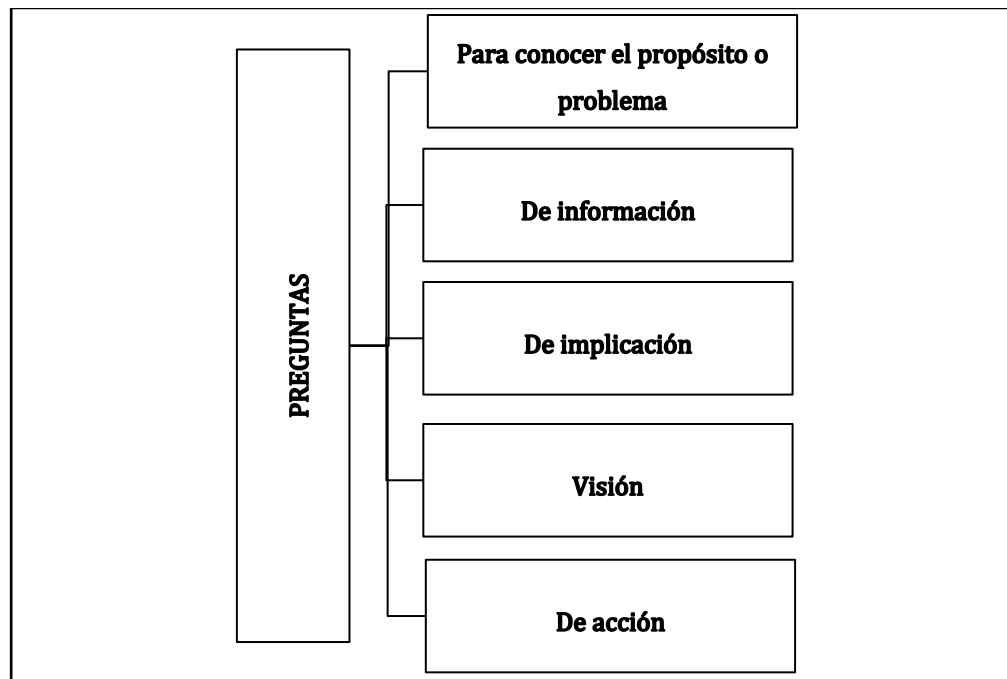
Referentes Teóricos Sobre la Pregunta Como Herramienta Pedagógica

La pregunta podría decirse que es algo inherente al ser humano, porque a través de ella adquiere información, se relaciona con otras personas; sin embargo, por diversas razones, la pregunta ha sido utilizada limitadamente, algunas veces se considera que mediante su uso existe intromisión en cosas que no corresponden a quien las formula. En esta tesitura es importante identificar el para qué de las preguntas.

Borghino (2017, p. 18) señala: “Tal como la magia pretende crear o transformar algo mediante actos o palabras, las preguntas son el preámbulo del descubrimiento y de la innovación; son el camino para identificar nuevas soluciones, descubrir necesidades y resolver problemas múltiples”. Este autor plantea dos grupos, las directas y las inteligentes o reflexivas, sobre las primeras menciona: “No permiten obtener la información que se necesita”, mientras que las segundas son “verdaderas bombas de profundidad, en busca del sentido y el fondo del tema” (p. 19). Asevera que las preguntas reflexivas, bien formuladas, son capaces de crear imágenes y visualizar soluciones.

En el grupo de las inteligentes plantea la siguiente clasificación:

Figura 1 Clasificación de preguntas



Elaborada a partir de Borghino (2017, pp.105-108)

Mientras que Freire en una plática con Gadotti (1987, p.70) sostiene:

Las preguntas, aunque son las mismas, se presentan vestidas en forma diferente, con ropajes distintos: si tienen un turbante en la cabeza, entonces estamos en la India; si aparecen con una camisa llena de colores, pantalones a cuadros, estamos en EE.UU. Quiere decir que la pregunta es la misma pero siempre diversificada y caracterizada en función de la cultura, del momento histórico y también, no hay ninguna duda, en función de la posición de clase de quien la hace,

Gadotti complementa: “En el fondo la propia manera de hacer la pregunta ya contiene la respuesta. Y hay una cosa interesante en la pregunta cuando no es hecha por escrito: oralmente existe el gesto, la voz, el rostro (la pasión) que responde a la pregunta” (p.70).

Faúndez (2013, p.69) en una plática con Paulo Freire señala:

Encuentro que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar. En

la enseñanza se olvidaron las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por lo que tú Paulo, llamas curiosidad (...) Lo que el profesor debería enseñar –porque él mismo debería saberlo- sería antes que nada enseñar a preguntar.

En líneas subsecuentes Freire (2013) advierte que en las aulas se corre el riesgo de burocratizar las preguntas, enfatiza que la burocratización implica adaptación, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas, por lo que la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. Asegura que no estimula el riesgo de la invención y de la reinención.

Hasta aquí se detecta que la pregunta tiene un conjunto de características ubicadas en diferentes ámbitos, tales como: Uso, propósitos, situaciones, condiciones, riesgos, potencia. Atravesadas por una carga ideológica presente en los contextos y las actitudes de quienes las formulan. Algo que las distingue es el componente reflexivo implicado y mediante el que se generan respuestas profundas y favorece la capacidad creativa. Sin embargo, los riesgos, al hacer mal uso de ellas, son altos porque terminan por aniquilar o, en el mejor de los casos, limitar el potencial creativo, propiciando estancamientos en el avance del conocimiento y de la innovación.

El planteamiento de Freire respecto al tipo de pedagogía que se fomenta en las aulas, podría parecer que está superado, puesto que desde hace por lo menos treinta años, en México se habla de enfoques didácticos basados en la pregunta, como detonante ya sea para conocer el conocimiento previo de los estudiantes, para propiciar la reflexión o vincular el conocimiento primero con el nuevo, no obstante en las aulas se percibe el planteamiento de preguntas acotadas, más cercanas a la pedagogía de la respuesta.

Al usar las preguntas en los espacios pedagógicos, se convierten en herramientas potentes para provocar la reflexión y profundización en diferentes ramas del conocimiento, son fuente indispensable en su generación, pero es indispensable que el docente tenga dominio en su planteamiento.

La formulación de preguntas pareciera ser una tarea cotidiana y sencilla en las aulas, incluso podría decirse que son una estrategia de uso diario, tal vez esta idea ha influido para que la pregunta pierda su sentido pedagógico, advirtiéndose como una vestimenta de uso común, cuyo ropaje deja de tener el esplendor y el brillo concedido a las ocasiones especiales.

Zuleta (2005, p. 2) plantea algunas ideas en torno a la pregunta como *recurso pedagógico*, señala que la pregunta:

Tiene una importancia enorme en el aula y es susceptible de ser aprendida y/o enseñada, que su uso propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o la formulación de hipótesis, asimismo favorece la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de ambientes favorables de aprendizaje.

Señala que para Freire la pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea. Zulueta (2005) complementa la idea declarando que “la pregunta es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender” (p.3).

Sin embargo, de acuerdo con el autor, la pedagogía de la pregunta no es una práctica cotidiana en las aulas, sino que prevalece la pedagogía de la respuesta, la que inhibe la creatividad, la curiosidad, la imaginación y se atrofian los sentidos y fomenta la cultura del

silencio. Su propuesta consiste en utilizar la pedagogía de la pregunta como una estrategia para mejorar los niveles de calidad educativa, en virtud de que la interrogación es parte casi natural de la conversación y la comunicación.

Algunas de las condiciones que deberían prevalecer para el uso de la pregunta como herramienta pedagógica son: Vencer el autoritarismo para dar paso a la autoridad, concederle a la pregunta las potencialidades para el desarrollo intelectual, presentar un posicionamiento ideológico, apreciar el carácter subversivo de la pregunta como una forma para causar rupturas que den origen a la reflexión y a la generación de conocimiento, mediante respuestas que trascienden los límites del conocimiento previo.

Rillo, et al (2011, p. 2) indican que:

La pregunta en el aula es utilizada por el docente como una herramienta que posibilita explorar el conocimiento de un tema, atraer la atención del estudiante o favorecer la construcción de su conocimiento. Pero en un ejercicio de poder en el aula, también se usa para reprimir, exhibir, menospreciar, segregar, mejor aún, para medir o evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante.

La Dirección Académica de Pregrado de la Universidad de la Frontera (2013) señala que existen dos razones importantes para hacer preguntas: 1) Para que los asistentes se sientan partícipes de su propio aprendizaje, 2) para saber qué piensan y saben los participantes y “comprobar su grado de desempeño”. Asimismo, las preguntas se pueden usar para: Hacer que todos participen, hacer intervenir a los participantes callados o tímidos, captar el interés y estimular la reflexión, conocer lo que los participantes saben, hacer que las discusiones sean dinámicas, mantener el debate dentro del tema de discusión, o para volver a él, impedir conversaciones paralelas, evitar que una persona monopolice el debate, permitir

extraer experiencias de los participantes que sean relevantes y de ayuda, permitir que cada persona escuche una serie de opiniones distintas de las propias, poner en su lugar a un participante “difícil”, poner de relieve los aspectos importantes del tema, controlar la asimilación del material por parte del grupo, reforzar el aprendizaje haciendo que los participantes hagan un esfuerzo para recordar y relacionar la información.

Este mismo documento plantea que las buenas preguntas deberían reunir los siguientes aspectos: Ser inteligentes, impactar, abiertas, que promuevan el diálogo, el debate y la reflexión, contextualizadas y que generen el interés de los estudiantes; de igual forma plantea que deben tener cierto grado de *complejidad*, asociada a su posibilidad de respuesta, expresan un problema o una necesidad de información y representan un reto. En cuanto al *propósito* despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes para suscitar discusiones productivas, ser relevantes para la vida de los estudiantes y promover tanto procesos de indagación como generación de hipótesis.

En tanto que Van de Valde (2014) indica que son un recurso didáctico que no siempre sabemos usar óptimamente, aunque es una técnica muy usada en nuestra vida cotidiana, que están íntimamente relacionadas con la curiosidad, creatividad, actitud de indagación e innovación. Afirma que para mejorar la capacidad para hacer preguntas es necesario construir una consciencia respecto a los hábitos en su formulación. Entre los hábitos equivocados están: “Responder tus propias preguntas, sin esperar la respuesta de los estudiantes, no dar tiempo para pensar una respuesta, hacer preguntas que sugieren la respuesta” (p.4).

En la indagación documental se encontraron otros autores que abordan el tema de las preguntas presentando tipologías que contribuyen a identificar los propósitos con los que se

formulan y la utilidad que reportan como dispositivos pedagógicos. A partir de la información propuesta por estos autores se estructura la tabla que aparece enseguida.

Tabla 2

Tipos de preguntas

| Elder y Paul (2002) | Roca (2005) | Herman Van de Velde (2014) | Borghino (2017) |
|--|--|--|--|
| Preguntas analíticas | Cerradas | Conocimiento | Cerradas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de un sistema o de procedimiento • Preguntas sin sistema o de preferencia • Preguntas de sistema en conflicto o de juicio. | | Comprensión | |
| | | Aplicación | |
| | | Análisis | |
| | | Síntesis | |
| | | Evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas conceptuales simples | Abiertas | Filosóficas | Inteligentes |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Abiertas por procedimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Para conocer el propósito o problema |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas conceptuales complejas | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas para decir. <i>El alumno Busca respuestas correctas</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Abiertas por contenido | <ul style="list-style-type: none"> • De información |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas evaluativas | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas para transformar. <i>El alumno moviliza conocimiento</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Afectivas | <ul style="list-style-type: none"> • De implicación |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretativas | <ul style="list-style-type: none"> • De visión |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Postura | <ul style="list-style-type: none"> • De acción |

Una autora fundamental para el desarrollo de esta investigación es Roca Tort, quien ha realizado un conjunto de investigaciones, en educación básica, relacionadas con el uso de las preguntas: Las conceptualiza, caracteriza, clasifica, plantea sus bondades y los riesgos que se corren cuando no existe un buen planteamiento y uso pedagógico.

Roca (2005) indica que las preguntas son fundamentales en la práctica educativa. Una práctica educativa que no cuestiona y no se cuestiona está sujeta a la parálisis, inhibe la posibilidad constructiva y obstruye procesos de mejora. Sin embargo, es prudente analizar el

tipo de cuestionamientos que son propicios para generar procesos reflexivos. Indica que en el desarrollo de una clase hay diferentes momentos donde se formulan preguntas, pero es la intención la que permite identificar a qué se refieren. Plantea que las interrogantes se realizan “para motivar, al iniciar el tema, después de una explicación o actividad de introducción, para evaluar, al inicio o final de una actividad experimental, después de una lectura, de una visita, etcétera” (p.73). Añade que las preguntas son parte esencial en el proceso de construcción de la ciencia.

En primera instancia, Roca (2005) plantea la existencia de preguntas cerradas y abiertas, pero advierte que no ayudan a la construcción del aprendizaje. Por ejemplo, las preguntas cerradas, generalmente se contestan con sí, no, o bien, haciendo uso de unas cuantas palabras, situación que frecuentemente lleva a la reproducción de conocimiento, mientras que “las preguntas abiertas llevan al alumno a buscar y reelaborar sus ideas” (p. 74).

Algunas de las características atribuidas a los cuestionamientos cerrados son:

Se refieren a aspectos muy concretos e incompletos del fenómeno objeto de estudio y llevan a analizar la realidad parcialmente sin establecer relaciones con los problemas o teorías que han originado su estudio. Estas preguntas sobre los fenómenos muy fragmentados, que tienen una única respuesta, y que no admite duda, conducen a una imagen de ciencia afirmativa, es decir una idea de ciencia como un conjunto de verdades. (Roca, 2005, p.74)

Mientras que las preguntas clave son descritas -por esta autora- como aquellas que ofrecen a los y las estudiantes una perspectiva de la ciencia como una acción que intenta dar respuesta a las problemáticas que plantea la realidad y agrega que el objetivo común dentro

del proceso enseñanza aprendizaje es modificar las ideas a través de la verbalización y /o la construcción de un texto.

Una de las dificultades es el planteamiento de las preguntas, sobre todo cuándo se formulan por escrito, aunque en el aula las interrogantes tanto verbales como escritas se proyectan para obtener una respuesta, pero también se busca que el estudiante implique sus conocimientos previos y los que se activan en el momento de la acción. Tomando en consideración estas puntualizaciones, Roca (2001, como se citó en Roca, 2005, p. 75) esboza la necesidad de tener en cuenta tres aspectos para formular buenas preguntas: “La necesidad de: Un contexto, dar indicios del modelo, teoría o conceptos implicados y plantear una demanda clara”. De igual forma plantea que las buenas preguntas deben atender a los siguientes aspectos: 1) Contextualizadas, 2) dar indicios del ámbito al que se pide la respuesta (situar el marco teórico de referencia) y 3) estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar (la demanda debe ser clara).

Una de las aportaciones de esta autora es la clasificación que ofrece de las preguntas tomando como referencia los objetivos didácticos a los que atienden, como se muestra en la tabla.

Tabla 3

Clasificación de preguntas por sus objetivos didácticos

| Objetivos didácticos de las preguntas | Indicadores |
|--|---|
| Exploración | Reconocer el conocimiento previo. Identificar lo que piensa el alumno. Favorecer que la o el estudiante tome consciencia entre lo que sabe y no sabe. Detectar los objetivos de aprendizaje |
| Motivar | Provocar curiosidad para activar conocimiento. Plantear preguntas sobre problemas reales, abiertos y complejos. Utilizar paradojas. Formular situaciones contradictorias que representan un reto para el alumno. |

| Objetivos didácticos de las preguntas | Indicadores |
|---|--|
| Introducir nuevos puntos de vista. | Realizar preguntas históricas, clave en el avance de la ciencia Buscar y discutir nuevos datos. Ampliar información. Ampliar capacidad de observación: semejanzas, diferencias, relaciones, interrelaciones. Generalizaciones. Formular preguntas en torno a la metodología de trabajo |
| Estructuración o síntesis | Conducir al alumno(a) a tomar conciencia de lo que ha aprendido. Adquirir una visión global. Utilizar preguntas que solicitan el ¿por qué? de una situación. Establecer relaciones entre teoría y conocimiento empírico |
| Aplicación | Plantar preguntas que piden predicción o estrategias para resolver un problema. Realizar la evaluación final de un proceso de aprendizaje. |

Elaborada a partir de Roca (2005)

A partir de la literatura analizada, se concluye que los autores coinciden en señalar la pregunta como una herramienta pedagógica potente para generar procesos de aprendizaje genuinos, permite movilizar conocimientos y además genera procesos de construcción del mismo, por lo que se convierte en un dispositivo para la comprensión, pero también para la generación de nuevo conocimiento; sin embargo, existen alertas para su uso, puesto que pueden convertirse en acciones rutinarias que lejos de generar procesos constructivos e innovadores favorecen la memorización y repetición de conocimiento. Entonces le corresponde al profesor el desarrollo de las habilidades necesarias para hacer uso adecuado y correcto de este dispositivo pedagógico.

De igual forma, advierten que las dificultades para su uso están focalizadas en la tradición pedagógica que privilegia la estandarización y promueve la cultura del silencio. Abogan por explotar el potencial de la pregunta para generar procesos reflexivos, autorreflexivos, críticos, abiertos que permitan el uso de la inteligencia, curiosidad y creatividad, para dar paso a la innovación y la generación de conocimiento.

Para efectos de esta investigación y en particular en el despliegue de la intervención se optó por la tipología que propone Roca (2005), debido a que su enfoque está en la didáctica y los indicadores que utiliza están fuertemente relacionados con el quehacer docente. Aunque las investigaciones de esta autora se realizaron en educación básica se consideró que la clasificación podía ser aplicable a educación superior puesto que la complejidad de la pregunta proviene del contenido y el contexto en el que se formula.

Proceso de Indagación de la Práctica Docente

Otro de los conceptos presentes en esta investigación es Proceso de Indagación de la Práctica Docente, para su estructuración se recurrió a la separación de sus partes y posteriormente a su unión, en la idea de que el todo es más que sus partes.

Desde la definición de diccionario, la palabra proceso es una secuencia de pasos que siguen cierto orden y están dispuestos para alcanzar alguna meta u objetivo. Son procedimientos y/o acciones que se enlazan con la finalidad de arribar a metas. Desde estas definiciones podemos notar que existen por lo menos tres palabras asociadas a proceso: secuencia, procedimientos y acciones, todas implican orden y metas. Una de sus características es que buscan mayor eficiencia.

Cantón (2010) desde el campo de la gestión de la calidad y apoyada en la teoría de sistemas, plantea que en los centros escolares “los procesos son una especie de máquina transformadora cuyas entradas pueden ser materiales, personas, elementos, economía, alumnos, etc. que pasan de no estar educados a educados” (p. 4). Más adelante retoma a Cantón (2004) y señala: “En el ámbito educativo un proceso viene a ser un conjunto de actividades programadas para obtener mejora en rendimiento, actitudes o habilidades de los alumnos” (p. 4). Les atribuye algunas características: Los procesos son horizontales y

transversales, tienen principio y fin, permiten la mejora continua y se orientan a obtener resultados.

Para Barraza y Barraza (2014) la palabra proceso se asocia a periodos prolongados de tiempo, fases que forman parte de un todo y ciclos. La primera idea la vinculan con temporalidad, especialmente con las metas. Las fases son parte del todo, sucesivas, se interrelacionan entre sí, no son lineales sino espirales que se ensanchan a medida que avanzan en temporalidad y la conjunción de una serie de aspectos. Concluyen que el proceso es una construcción donde es difícil determinar el fin porque no depende del tiempo sino de los ensamblajes que articulan el todo. Los ciclos los asocian a situaciones que tienen fin, los consideran eslabones – un ciclo da origen a otro- y sus niveles de análisis varían. Afirman que “los ciclos se eslabonan tanto en la horizontalidad como en la verticalidad” (p. 117).

Hasta aquí, la palabra proceso alude a secuencias ordenadas que permiten la exploración de algo tanto horizontal como verticalmente, es decir, en amplitud y profundidad, tiene un componente que alude a la temporalidad, aunque su principio y fin están relacionados con las características del objeto explorado; busca lograr la eficiencia y obtener resultados.

Al visualizar el desarrollo del proceso, surgen imágenes asociadas al trabajo que implican las secuencias, fases o ciclos, los niveles de incertidumbre y los saberes que demandan. Por ejemplo, en el campo de la docencia, las situaciones que se atienden, muchas de ellas no son previsible y requieren de saberes especializados.

El concepto proceso trasladado al campo de la docencia, en específico a la práctica docente, implica conocimientos, saberes, destrezas y valores determinados.

Barraza y Barraza (2014) afirman que cuando la práctica docente se concibe como un proceso, es remitida al terreno de lo inacabado y lo perfectible, inscrita en escenarios de largo alcance, pero acotada al planteamiento de metas a corto y mediano plazo que permitirán ensanchar la espiral del conocimiento. Concluyen que en el proceso de la práctica docente se conjuntan una serie de acciones, las cuales no aparecen lineales sino interconectadas, superpuestas y complementarias.

En esta investigación cuando se alude a Proceso de Indagación de la Práctica Docente se refiere a ese conjunto de tareas y actividades que se diseñan, desarrollan y evalúan para profundizar en el conocimiento de las formas de proceder en el quehacer docente, con la finalidad de alcanzar niveles de conciencia necesarios para la mejora o la transformación de la misma.

El Proceso de Indagación de la Práctica Docente implica una serie de fases que se interrelacionan tanto horizontal como verticalmente, las que por sí mismas no tienen sentido sino a la luz de las conexiones e interrelaciones que establecen entre sí. Algunas de estas fases son: la observación, el registro, la sistematización, el análisis y la presentación de resultados.

Siguiendo el esquema de la Investigación- Acción, las fases serían: “planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2005, p.32). Sin embargo, para efectos de este trabajo el Proceso de Indagación de la Práctica Docente, tendría como fundamento de su indagación la espiral de ciclos de la Investigación - Acción y su complemento sería el desarrollo metodológico que utiliza la investigación cualitativa. Esto implica la búsqueda en dos horizontes, uno en el ámbito de la didáctica y el otro en la comprensión de las acciones, procedimientos y procesos metodológicos que se utilizan para la investigación cualitativa

aplicados al campo de la enseñanza y en particular de la didáctica específica. La intención es que se profundice en el conocimiento de la práctica docente, se genere conocimiento didáctico y se provoquen procesos metacognitivos tanto en el campo de la enseñanza como del aprendizaje.

Capítulo III

Diagnosticando el Problema

Como el lector recordará en el capítulo uno se presentó un primer acercamiento a la práctica docente donde se detectaron una serie de dificultades en relación con la enseñanza y al aprendizaje, de este análisis surge el problema, formulado de la siguiente forma *¿Cómo se puede utilizar la formulación de preguntas pedagógicas para lograr que los estudiantes de posgrado comprendan el proceso de indagación de la práctica docente?* Una vez que se revisó literatura y se eligió la tipología de preguntas de Roca Tort (2005) se procedió a realizar el diagnóstico.

En esta tarea se siguieron las recomendaciones de Latorre (2005) quien, retoma a Elliot (1993) para señalar que “el proceso de investigación se inicia con una idea general, cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional” (p.41). Asimismo, plantea que, una vez identificado el problema, se diagnostica con la finalidad de hacer una descripción y explicación comprensiva de su situación actual, obtener evidencias que sirvan como punto de partida y permitan la comparación con los cambios observados después de la intervención.

Los indicadores que se usaron para sistematizar y analizar la información proveniente de los registros y grabaciones de clase fueron tomados de las características que Roca Tort (2005) plantea para las preguntas y los objetivos didácticos que les asigna y clasificados en función del aprendizaje, la enseñanza y el Proceso de Indagación de la Práctica Docente.

Análisis de Práctica Docente. Indicadores

Para dar inicio, a esta parte, se revisaron los registros de clase y subrayaron todas las preguntas que se habían formulado, con esta información se estructuró un cuadro (anexo 1)

donde se llevó a cabo la clasificación de las preguntas, bajo los criterios: Cerradas y abiertas. Al realizar la actividad, se descubrió que la mayor parte de las preguntas tenían formulación abierta y estaban planteadas en un contexto, donde el objetivo era que los estudiantes identificarán los aspectos que no habían considerado en la elaboración de la problematización y el diagnóstico; en otras se introducía la búsqueda de literatura, la necesidad de conceptualizar para delimitar el objeto de intervención y enfatizaba la necesidad de precisar conceptualmente el objeto.

Tanto en las grabaciones como en los registros se observó que los estudiantes tuvieron participación emitiendo respuestas a los cuestionamientos formulados, sin embargo, un número importante de ellos fueron contestados por la docente. Participaron en el desarrollo de la clase y las preguntas generaron en ellos incertidumbres, por lo que se convirtieron en oportunidades desaprovechadas. Las evidencias muestran que la forma de conducir la clase cerró la posibilidad de profundizar en el análisis.

En el contraste de la información empírica y teórica, se aprecia que las preguntas son potentes, propician la transformación del quehacer docente y movilizan los conocimientos de los alumnos.

Roca (2005) plantea que las buenas preguntas deben atender a los siguientes aspectos: Contextualizadas, situadas en un marco de referencia y la demanda debe ser clara. Desde esta información, la formulación de las preguntas planteadas a los estudiantes de posgrado, no se ajusta a la estructura y ejemplos que ofrece la autora en virtud de que fueron planteadas oralmente y los ejemplos que ofrece son planteamientos escritos, es sabido que, al escribir, existen los momentos para corrección mientras que el habla es más espontánea. No obstante, los cuestionamientos enfocan aspectos orientados a provocar la reflexión.

Al retomar las características atribuidas, por Roca (2005) a las preguntas, las que se les formularon oralmente a los estudiantes, estuvieron dentro de un *contexto*, que fue la construcción de un objeto de investigación y que posteriormente se transformaría en la intervención; en lo que se refiere a *los indicios sobre la teoría o conceptos implicados*, los estudiantes sabían que se estaba analizando la práctica docente desde una postura reflexiva y crítica. En cuanto al planteamiento de *una demanda clara*, no todas las preguntas formuladas responden a esta característica. El siguiente ejemplo es una muestra: “Haciendo una comparación entre esto que acaban de leer y lo que ustedes hicieron ¿qué encontrarían ustedes? ¿Qué dirían al respecto de lo de ustedes?” (MA).

La pregunta podría haber sido planteada en los siguientes términos: Haciendo una comparación entre su trabajo y la lectura que realizaron ¿qué dirían respecto a su trabajo? o bien ¿qué detectaron respecto a su trabajo? La primera pregunta le ofrece al estudiante la posibilidad de realizar una evaluación y un análisis crítico respecto al mismo. La segunda le permite detectar los vacíos y fortalezas. Las dos interrogantes favorecen la profundización en el análisis de la práctica docente, la construcción y delimitación del objeto de investigación.

En cuanto a *los objetivos didácticos* – criterio de clasificación- la mayor parte de los cuestionamientos estuvieron dirigidos a lograr que los estudiantes pudieran estructurar o sintetizar los conocimientos que habían adquirido en el primer semestre y tomaran conciencia de lo aprendido y adquirieran una visión global del trabajo desarrollado; sin embargo, en ningún momento se les explicitaron los objetivos.

Los registros muestran la necesidad, por parte de la docente, por lograr que los alumnos visualizaran su trabajo como un todo, pero también la incertidumbre y dudas de los

estudiantes, incluso se nota cierta frustración. El siguiente fragmento evidencia algunos de los aspectos en mención:

Maestra. Este trabajo es así, tienes que irte acercando de manera general hasta que llegar a cuestiones bastante particulares. Entonces yo digo que no estamos como al principio.

Alumna: Estamos peor.

Maestra. No, no estamos como al principio.

Alumno. Al principio, no teníamos nada y ahorita ya tenemos un ejercicio.

Maestra. Tienen un problema, tienen un acercamiento a la literatura, tienen una aproximación a los planes y programas de estudio.

Alumno. Algo de dónde partir.

Alumno. Tenemos las herramientas

Haber analizado las preguntas a la luz de los *objetivos didácticos* permitió descubrir que, en la formulación de una pregunta, lo primero que debe estar claro, es la intención didáctica -para qué se formula, qué se busca con ella- para decidir el momento y contexto en el que se planteará. La formulación de preguntas requiere precisiones.

Desde la intención o el objetivo didácticos de la pregunta, Roca (2005) propone cinco tipos: *Exploración, motivar, introducir nuevos puntos de vista, síntesis y aplicación*. En el análisis de la información se detectó que, de las interrogantes planteadas, el 40% fueron de exploración, 40% para introducir nuevos puntos de vista y el 20% fueron de síntesis. No hubo preguntas para motivar y para aplicar; ratificando que, desde la enseñanza, los objetivos eran: Explorar el conocimiento previo de los alumnos, hacerlos conscientes sobre las implicaciones del análisis de la práctica docente, visualizar los aprendizajes esperados y tomarán conciencia

sobre lo aprendido. Se olvidó motivar a los alumnos a través de generar curiosidad, planteamiento de casos y problemas reales, tampoco se propició la evaluación para que predijeran o anticiparan posibles soluciones.

Hasta aquí, se concluye que las preguntas enunciadas no tuvieron el efecto deseado porque no se planearon, por lo tanto, la intención didáctica tampoco y su utilidad quedó circunscrita a un guion para el desarrollo de la clase. Se convirtieron en apoyo para la enseñanza, pero no en detonante para provocar en los estudiantes el desarrollo de su conocimiento, creatividad, habilidad y generar nuevas preguntas. La revisión de los cuestionamientos reporta la identificación de su potencialidad, la forma y el contexto en el que pueden ser utilizadas como herramientas didácticas y la importancia de planificarlas, diseñarlas y dosificarlas.

En relación con el Proceso de Indagación de la Práctica Docente, se detectó que la mayor parte de los estudiantes no habían tenido acercamientos sistemáticos al análisis de la práctica docente y solamente tenían como antecedente de investigación, el trabajo elaborado en la licenciatura para la obtención del grado. En mayor porcentaje eran profesores jóvenes, denotando escasa experiencia en la docencia y agudizándose el problema en el campo de la investigación.

Respecto a la *enseñanza*, la clase inició abrupta y precipitadamente, asumiendo que los estudiantes conocían el tema, considerándose el quehacer del aula como un ejercicio cotidiano de la vida profesional, sin dimensionar sus implicaciones y las dificultades que entraña la comprensión del Proceso de Indagación de la Práctica Docente. No hubo previsión sobre lo requerido para profundizar en el conocimiento del quehacer docente en su nivel operativo, teórico, metodológico y, menos, para desarrollar procesos metacognitivos.

La sistematización de la información empírica y su comparación con referentes teóricos arroja datos que corroboran la existencia del problema, mostrando la necesidad de hacer uso planeado, tomar en cuenta el contexto, el objetivo didáctico y el marco de referencia en el que se formulan las preguntas. De igual forma considerar la complejidad que conlleva el Proceso de Indagación de la Práctica Docente.

Latorre (2005) plantea que una vez hecho el diagnóstico y revisada la literatura se incluye una hipótesis de acción, para este caso se propuso: *Comprender el proceso de indagación de la práctica docente mediante el uso de la tipología de preguntas propuesta por Roca (2005)*.

Los datos arrojados a partir de la sistematización y análisis de la información, la revisión de literatura, dieron paso a la planeación de la intervención, al que Latorre llama “La acción” y le concede las siguientes características: “La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión” (Latorre, 2005, p. 47).

Capítulo IV

Las Preguntas en el Proceso de Indagación de la Práctica Docente

En este capítulo aparece la intervención aplicada para lograr que los estudiantes comprendieran el proceso de indagación de la práctica docente, puntualizándose el contexto,

los sujetos y los aspectos para elaborar la planeación didáctica, la que se presenta en formato de unidad didáctica; finalmente se exhiben los resultados obtenidos en dos ciclos de intervención, para concluir con un proceso de autorreflexión sobre las implicaciones en el desarrollo de esta investigación.

Fundamento Psicopedagógico de la Propuesta de Intervención

Después de revisar la teoría y contrastarla con la práctica se identificaron algunas dificultades para plantear preguntas que apoyen a los estudiantes en el análisis reflexivo de su quehacer docente, se procedió a planear la intervención, iniciando por definir el enfoque psicopedagógico, la búsqueda, diseño y desarrollo de estrategias didácticas para solucionar a la problemática detectada y abordada en la investigación.

El enfoque psicopedagógico bajo el que se desarrolló la intervención fue el constructivista porque su tesis central es que el conocimiento se construye, otorgándole al sujeto las cualidades cognitivas que le permiten alcanzar este objetivo al interactuar con el objeto de conocimiento, donde se genera un proceso dialéctico.

Según Ortiz Granja (2015, p.96) plantea:

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad.

Mientras Delval (2006, p.65) señala que “el conocimiento es un producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros”.

Otro de los supuestos de la corriente constructivista es que el conocimiento se construye a partir de la interacción que el sujeto tiene con el objeto de conocimiento, el que

es transformado y modificado, por éste, a partir de sus referentes. “Cuando el sujeto actúa sobre la realidad, la incorpora, la asimila y la acomoda o la transforma, aumentando así su conocimiento” (Delval, 2006, p.73).

Desde el constructivismo social, corriente apoyada en el paradigma sociocultural desarrollado por Vygotsky, el aprendizaje se construye en la interacción que el sujeto tiene con los otros y está mediado por la cultura.

En el aula, el enfoque vigotskiano manifiesta que:

El alumno no es un ente aislado; es él y su contexto sociocultural (constelado por el enseñante; sus compañeros; los instrumentos culturales tales como los textos, las computadoras, los discursos, etc.) quienes son los coautores del hecho educativo (Hernández, 2006, p.157).

Hernández (2006) retomando a Rogoff (1993) y Cole y Engeström (2001) plantea que el aprendizaje es un proceso esencialmente social e interactivo, que a la vez se distribuye socialmente y ocurre de forma situada o contextualizada.

Algunos de los conceptos nodales en este enfoque son la mediación, el aprendizaje entre pares, el andamiaje, las zonas de desarrollo real y próxima; para el caso de esta investigación son fundamentales debido a que el profesor, desde el campo de la enseñanza, se convierte en un mediador entre lo que el estudiante sabe y el conocimiento que se desea obtener, para lo que se debe conocer la zona de desarrollo real, traducida en conocimientos y habilidades previos, establecer propósitos, objetivos, metas y rutas que ayuden en el desarrollo de la zona próxima, colocar los andamios necesarios para alcanzar propósitos. El aprendizaje entre pares es una estrategia fundamental porque elimina las barreras derivadas

de la autoridad otorgada por la función, para colocar y establecer relaciones de horizontalidad, donde el mando lo concede el conocimiento y quien recibe la ayuda.

La propuesta de intervención debía responder a las necesidades los estudiantes de posgrado -todos adultos- donde una gran parte de su vida la han dedicado a procesos de escolarización, era necesario tener claridad respecto a cómo aprenden los adultos, tomando en consideración, que los sujetos con los que se realizó la intervención, tienen referentes amplios sobre el quehacer docente, puesto que es el área en la que se desempeñan, poseen conocimientos sobre la enseñanza, el aprendizaje, los roles, las funciones, el uso de materiales y recursos didácticos. Desde esta perspectiva, el interés se centró en identificar rasgos del aprendizaje adulto.

Se encontró que Kigan (s/f, como se citó en Rivarola, 2008) señala que los adultos aprenden a partir de problemas, específicamente de los desafíos que éstos les presentan. Agrega que para cada desafío se debe contar con un apoyo, los que se pueden encontrar en la experiencia, en los intercambios de ideas, compartir las visiones de mundo. En general, desde una visión vigotskiana serían las mediaciones sociales. Otro de los tópicos que señala para el aprendizaje de los adultos es la presión y la tensión, referido a la capacidad para convivir con las propias incongruencias.

Piña, et al (2016) plantean que el aprendizaje de los adultos se apoya en tres principios andragógicos: a) Horizontalidad, b) participación y c) autogestión. El primero se refiere a las relaciones de horizontalidad en el proceso enseñanza aprendizaje, significa que los roles y funciones del facilitador y el aprendiz son intercambiables, tan importante es el conocimiento del profesor como la experiencia del estudiante, por lo tanto, la autoridad es compartida.

El principio de la participación alude a la toma de decisiones conjuntas para la resolución de la tarea. Es involucrarse en proyectos comunes, también es el espacio para buscar explicaciones, compartir el liderazgo, aportar ideas y soluciones, exige de la capacidad para comunicarse y escuchar. Contribuye al desarrollo de la capacidad crítica y fomenta el respeto de opiniones, pensamientos y criterios diversos.

La autogestión implica el concepto “prender a aprender”, supone la capacidad para utilizar métodos y técnicas para la construcción de conocimiento y tiende a desarrollar la responsabilidad y la autoformación. La autogestión se refiere a la capacidad que tiene el adulto para aplicar y utilizar conocimiento. Habilidad y experiencia en la resolución de problemas.

Los autores citados en párrafos anteriores señalan que, en el aprendizaje adulto, los métodos utilizados en la enseñanza deben considerar los intereses y motivaciones de los estudiantes, propiciar relaciones de horizontalidad en el proceso enseñanza aprendizaje y considera la experiencia de los alumnos.

Rivarola (2008, p.96) sobre el aprendizaje de los adultos concluye:

El adulto decidido a desarrollarse sabe que él, y sólo él, es dueño de su propio aprendizaje. Entiende, a su vez, que debe hacerse cargo, y que la única forma de hacerlo es comenzar a ponerse problemas al hombro. Aprender es posible, pero requiere que estemos dispuestos a cuestionar nuestras ideas, desde las más superficiales hasta aquellas en las que encontramos sustento y seguridad.

Las Preguntas Como Estrategia Didáctica y Modelo de Planeación

La estrategia didáctica utilizada para lograr que los estudiantes de posgrado comprendieran el Proceso de Indagación de la Práctica Docente fue la pregunta pedagógica,

específicamente la clasificación propuesta por Roca Tort (2005) y descrita en el capítulo dos y en la concepción planteada por Paulo Freire, como una oportunidad de aprendizaje tanto para el profesor como para el estudiante, a sabiendas de que la práctica docente exige de la interrogación como estrategia fundamental para su codificación o transformación.

Para realizar la planeación didáctica se tomaron elementos del modelo planteado por Ambrós (2009, p.27), quien señala:

Los componentes de una planeación por competencias son los siguientes: La introducción y justificación del contexto, los objetivos didácticos redactados en clave competencial, las competencias básicas, los contenidos de aprendizaje, la secuencia de actividades, las orientaciones para la evaluación y las orientaciones metodológicas.

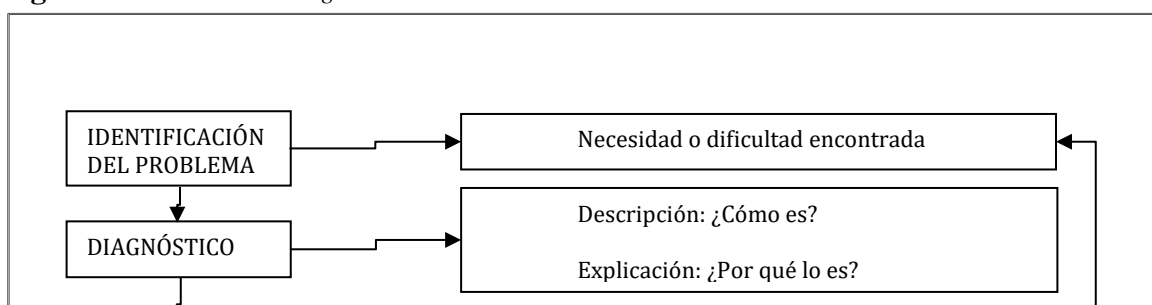
Se elige esta propuesta porque el Plan y Programas de Estudio del posgrado en que se desarrolló la investigación, su diseño es desde el enfoque de competencias.

Planeación de la Intervención

Sarrate (2009, p.56) define la intervención como “la acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora en sus participantes”. Asimismo, plantea que el diseño de la intervención se compone de un diagnóstico de necesidades, la planificación, la intervención y la evaluación y conclusiones.

La intervención se planeó siguiendo la lógica de la Investigación-Acción, bajo el modelo propuesto por Elliott (1994, como se citó en Latorre, 2003), como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2 *Proceso de Investigación-Acción*



Elaborada a partir de Latorre (2003, p.110)

La intervención constó de cuatro sesiones, un total de 25 horas se realizó con un grupo de posgrado, en una Institución Formadora de Docentes, son estudiantes adultos, adscritos al área educativa, la mayoría profesores frente a grupo de educación básica.

La unidad didáctica se planeó como se presenta a continuación, su desarrollo se realizó durante las cuatro sesiones programadas, por lo que en un primer ciclo se abordaron las preguntas para motivar, explorar e introducir nuevos puntos de vista y en un segundo ciclo se utilizaron las preguntas para sintetizar y aplicar.

Unidad didáctica

| | |
|---------------------------------|---|
| Programa: | <i>Maestría</i> |
| Semestre: | <i>IV</i> |
| Periodo de intervención: | <i>Abril. 2 sesiones. 12.5hs. Mayo 2 sesiones. 12.5hs</i> |
| Justificación | De acuerdo con los resultados del análisis de la propia práctica docente las actividades didácticas de esta sesión estarán orientadas por el empleo de cuestionamientos propuesto por Roca (2005). La autora basa su estrategia en un conjunto de preguntas que implican diferentes grados de dificultad para que los estudiantes elaboren sus respuestas. En el plano de la intervención didáctica, la |

| | |
|---|--|
| | <p>estrategia de preguntas clave permite organizar las actividades de enseñanza de manera que el tratamiento del contenido y el estímulo para desarrollar las habilidades de los estudiantes tienen un orden progresivo y mayor precisión. Estas ventajas ayudan para evaluar tanto la evolución de la propia enseñanza como el aprendizaje y, consecuentemente, mejorar la toma de decisiones.</p> <p>El conjunto de actividades mediante el empleo de preguntas clave apunta a que los estudiantes logren integrar un informe sobre su experiencia de intervención y el conocimiento didáctico elaborado a partir de la reflexión y evaluación de esa experiencia.</p> |
| Propósito | Evaluar el segundo ciclo de intervención |
| Competencia General | Diseña, implementa y evalúa propuestas de intervención didáctica que contribuyan a la solución o prevención de problemas de aprendizaje y enseñanza. |
| Competencia del curso | Construir propuestas de intervención didáctica |
| Unidades de competencia | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar propuestas de intervención didáctica para mejorar las prácticas de aprendizaje y de enseñanza empleando estrategias y herramientas de la investigación- acción. • Fundamentar el enfoque didáctico de la propuesta para orientar la elección de estrategias didácticas congruentes con el propósito general de intervención, • Implementar las propuestas de intervención didáctica para mejorar las prácticas de aprendizaje y las de enseñanza, empleando estrategias y herramientas de la investigación-acción. |
| Contenidos/ Unidad II: Diseño e implementación de los ciclos de intervención | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El diseño de los ciclos de intervención ▪ Desarrollo y seguimiento de ciclos de intervención ▪ Evaluación de los ciclos de intervención |
| Descripción de la metodología didáctica | Se inicia con preguntas para motivar y para explorar. Posteriormente se emplean cuestionamientos para introducir nuevos puntos de vista y, finalmente, se usan preguntas para sintetizar y aplicar. Las preguntas del primer momento son para abrir el diálogo, la reflexión y la organización de ideas principales. Las del segundo momento son para profundizar en el conocimiento. Las del tercer momento son para lograr la evaluación global del trabajo y su uso. |
| Producto general de las sesiones | Tomando en consideración cada subproducto integrar un informe del segundo ciclo de intervención. Agregar un apartado o bien el cuadro comparativo para señalar los avances que advierten entre el primero y segundo ciclos de intervención y las razones a las que las atribuyen. |

Actividades de la secuencia

| Actividades y Tiempo estimado para su desarrollo 25 horas. | Recursos | Indicadores de evaluación |
|---|--|---|
| <p><i>Primer momento</i></p> <p>Para iniciar la sesión se realizará y proyectará el siguiente planteamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas para motivar: <p>De acuerdo con algunas opiniones de estudiantes que han realizado el diseño, desarrollo y evaluación de los ciclos de intervención, consideran que el segundo ciclo de intervención es más complicado y complejo que el primero:</p> <p>¿Qué opinan al respecto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un listado de opiniones - Se destacarán las que tienen mayor recurrencia - Se identificarán los argumentos vertidos por los estudiantes - Para finalizar se plantea la siguiente pregunta: <p>¿Cuáles son algunas conclusiones que podemos derivar de las respuestas que se han dado en el grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá a algunos estudiantes que comenten sus conclusiones - Los alumnos formularán sus conclusiones por escrito y deberán ser entregadas como producto. <p>Para continuar con la sesión. A cada estudiante se le entregará impreso el apartado:</p> <p>Preguntas para explorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les pedirá a los estudiantes que realicen una valoración de sus avances en el desarrollo de los ciclos de intervención utilizando el cuestionamiento general y los cuestionamientos que aparecen en el cuadro (Ver anexo1) - Desarrollen un escrito en el que señalen sintéticamente los avances que tuvieron, las dificultades que enfrentaron tanto en el diseño como en el desarrollo de la intervención. Documenten las estrategias que siguieron para resolver los problemas. <p>El cuadro contendrá la siguiente indicación:</p> <p>Considerando que el segundo ciclo de intervención ha iniciado y que una de las tareas de la sesión anterior fue traer información al respecto:</p> <p>¿Cómo les fue en el diseño y desarrollo del segundo ciclo de intervención didáctica?</p> <p>Una vez que el estudiante ha valorado su trabajo y ha hecho una primera evaluación se le formulan las siguientes preguntas.</p> | <p>Presentación PowerPoint</p> <p>Cuadro con preguntas para explorar</p> | <p>Respuestas emitidas por los estudiantes a las preguntas formuladas.</p> <p>Reflexiones en torno al trabajo de intervención realizado a partir de las preguntas formuladas.</p> <p>Incorporación de información en los reportes de los ciclos de intervención proveniente de las preguntas formuladas.</p> <p>Recuperación del proceso de indagación de la práctica docente a partir de las preguntas formuladas.</p> |

| <i>Actividades y Tiempo estimado para su desarrollo</i> 25 horas. | <i>Recursos</i> | <i>Indicadores de evaluación</i> |
|--|---|--|
| <p><u>Segundo momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas para introducir nuevos puntos de vista: ¿Qué descubrieron en el segundo ciclo de intervención, respecto a ustedes y a los alumnos? Se les solicita que elaboren un cuadro comparativo entre los descubrimientos del primer ciclo y los del segundo <ul style="list-style-type: none"> - Se les pide que comenten de manera verbal algunos de sus descubrimientos. - Para complementar la información se les formula la siguiente pregunta: ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre el primero y segundo ciclos de intervención didáctica? <ul style="list-style-type: none"> • Se les pide que complementen el cuadro incluyendo la información que se les solicita. • Cuatro estudiantes realizarán la exposición de su cuadro, • Al finalizar la exposición. El resto del grupo o los asesores pueden formular preguntas para aclarar dudas, realizar comentarios para estimular el trabajo o bien para sugerir algunas mejoras. <p>El cuadro será entregado como producto de la sesión. Una vez que han concluido esta parte, se les plantearán las siguientes preguntas:</p> | <p>Presentación en PowerPoint</p> <p>Información sobre ciclos de intervención</p> | <p>Hallazgos en torno a la intervención en función de la comparativa entre el primero y el segundo ciclo de intervención.</p> <p>Relevancia y pertinencia de la información incluida en el cuadro.</p> |
| <p><u>Tercer momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de síntesis: ¿A qué le atribuyes las diferencias que detectas entre el primero y el segundo ciclos de intervención didáctica? - Se le indica al estudiante que sus respuestas deben estar argumentadas, para sus argumentos puede utilizar sus observaciones y teoría ¿Cómo representarías en un esquema o figura tus ciclos de intervención didáctica? <ul style="list-style-type: none"> - Esta actividad se realizará en binas. - Cada bina explicará la lógica de su figura - Realizará una comparación entre su figura de los ciclos de intervención y el modelo de intervención que eligió desde la teoría. - Señalará qué advierte en la comparación, qué tanto su figura/esquema corresponde al modelo - Indique si considera necesario hacer ajustes a su figura y por qué - Explique en qué parte del documento de tesis podría incluir su figura/ esquema - La siguiente actividad: Preguntas de aplicación se hará en binas a manera de entrevista. - El entrevistador graba la respuesta y luego la transcribe y viceversa - Intercambian información | | |

| <i>Actividades y Tiempo estimado para su desarrollo</i> 25 horas. | <i>Recursos</i> | <i>Indicadores de evaluación</i> |
|--|-----------------|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboran una síntesis con la información que obtuvieron de la entrevista - Preguntas de aplicación: Si alguien se interesara en aplicar tus ciclos de intervención didáctica ¿qué advertencias le harías? ¿Qué sugerencias le darías? Si tuvieras que vender tu modelo de intervención (ciclos de intervención) ¿Qué ajustes le harías? Explica ¿por qué le harías los ajustes que indicas? (<i>Síntesis</i>) | | |
| <p>Evaluación: <i>Instrumentos que se usarán para evaluar los aprendizajes</i></p> <p>Los productos de la sesión</p> <p>Para dar seguimiento se realizará: Una video grabación en tres partes: Inicio en preguntas para motivar. Segundo en las preguntas para generar nuevos puntos de vista. Tres: En el cierre de la sesión: preguntas de aplicación.</p> <p>Se realizará un registro escrito de la clase.</p> | | |

Primer Ciclo de Intervención: Lo Sucedido

El primer ciclo de intervención tuvo como objetivo que los estudiantes evaluaran el segundo ciclo de intervención. La competencia general fue que construyeran propuestas de intervención didáctica. Para lograr tanto el propósito de la sesión como la competencia se recurrió a la formulación de preguntas siguiendo la clasificación de Roca Tort (2005).

Para sistematizar y analizar la información, se clasificó y categorizó en función del tipo de preguntas. Por lo que las categorías fueron: Preguntas para: *Motivar, explorar, introducir nuevos puntos de vista, síntesis y aplicación.*

Preguntas Para Motivar

La sesión se inicia con *Preguntas Para Motivar*, presentando, a los estudiantes, una diapositiva con el siguiente planteamiento: “De acuerdo con algunas opiniones de estudiantes que han realizado el diseño, desarrollo y evaluación de los ciclos de intervención, consideran que el segundo ciclo de intervención es más complicado y complejo que el primero. ¿Qué opinan al respecto?”

Las respuestas fueron inmediatas, la mayor parte de los estudiantes señaló que el primero, posteriormente esgrimieron las razones entre las que están:

El diseño del segundo es menos complicado porque se conocen más las necesidades del grupo. El primer ciclo resultó más complicado porque había que realizar búsquedas de información en textos. Hay más conciencia sobre la necesidad de mejorar el diseño y la implementación. El primer diseño fue muy intuitivo.

Algunas de las conclusiones, de los estudiantes, muestran la valoración sobre el grado de dificultad que tuvo el diseño, desarrollo y evaluación de los ciclos de intervención. A continuación, se muestran tres:

Se me dificulta encontrar un instrumento que evalúe el interés. Tengo instrumentos que evalúan el aprendizaje, el trabajo en equipo, la competitividad, pero no muy concreto el interés. Utilizó el diario de observación, pero siento que no es muy completo. También no sé si sea correcto repetir los modelos de las unidades didácticas en este caso los planes diarios de clase ya que en los dos ciclos las utilizo. (E1)

A mí se me ha dificultado mucho la sistematización de la información, para ser sincera he sido muy empírica, he realizado las cosas al revés, es decir, no planeé mis sesiones, empecé con la visualización de mi primer ciclo y lo llevé a cabo. Después de terminarlo comencé a planear, a mi punto de vista fue plasmar las sesiones en las planeaciones. En el primer ciclo. Siento que voy varios pasos atrás de mis compañeros, me ha sido muy complicado entender todos los conceptos, todavía la lectura de estos temas me es compleja y no logro captar todas las ideas para poder llevarlas a cabo. He notado que mi práctica si ha tenido modificaciones positivas, me da pena cuando realizo alguna sesión y que no aplico nuevas estrategias. (E2)

En mi opinión la segunda etapa de intervención ha sido más complicada porque ha requerido ser más precisa que la primera en el sentido de que debe responder al problema que deseo mejorar con estrategias, que me dice la teoría, pueden dar respuesta al mismo. Es decir, al principio realicé actividades que creía podrían resolver la problemática, ahora al seleccionar alguna actividad registro de dónde la estoy tomando para poder fundamentar bajo qué supuestos lo estoy llevando a cabo. Se trata, ahora, de otorgar respuestas fundamentadas a lo que quiero alcanzar, según el autor, método, investigación, etc. (...) Sin embargo, al mismo tiempo que esta segunda fase ha sido más compleja, ha resultado, a la vez, más fácil porque ya conozco la forma adecuada de planear y la voy perfeccionando, al igual que la elaboración de los registros. Además, conforme a las dificultades que tuve en un inicio he previsto complicaciones y me he adelantado a tener un plan B. Por último, el grupo ya está acostumbrado al proceso de intervención, está sensibilizado. (E3)

La primera conclusión señala específicamente el campo donde el estudiante enfrentó problemas, centrado principalmente en la evaluación; la segunda plantea las dificultades enfocadas en la planeación y la apropiación del lenguaje académico específico de la asignatura. La tercera incluye niveles de conciencia alcanzados en la aplicación de estrategias y las dificultades que entraña su aplicación. En general, las tres conclusiones hacen saber la evolución en la comprensión del objeto de conocimiento y en particular las implicaciones que les presentó la intervención.

De la producción escrita y los registros se desprende que las preguntas para motivar tuvieron los siguientes efectos en los estudiantes:

- a) Apoyar en la evaluación de los ciclos de intervención

- b) Identificar fortalezas y debilidades de su trabajo
- c) Profundizar en el análisis de la enseñanza
- d) Obtener mejores niveles de conciencia respecto a su quehacer docente
- e) Encontrar alternativas para avanzar en el desarrollo del trabajo
- f) Aportar sugerencias para la mejora del trabajo de sus compañeros
- g) Expresar dudas
- h) Detectar cambios positivos en su práctica docente
- i) Alcanzar, en la escritura, niveles descriptivos más detallados

Respecto a la enseñanza se evidencia que la planeación estructurada bajo una lógica inductiva y con el planteamiento de preguntas preciso, propicia niveles de reflexión tanto en los estudiantes como en los profesores y permite apreciar las necesidades de los estudiantes para seguir avanzando. Asimismo, se identificaron algunos de los “nudos” que obstaculizaban el progreso. Se detectó que los estudiantes requerían de mayor acompañamiento en la sistematización de la información, principalmente en la estructuración de categorías.

Se constató que el uso de consignas es un apoyo para introducir a los estudiantes al tema y centrar sus opiniones, en este caso, en las dificultades que tuvieron en el diseño de los ciclos de intervención, también fueron útiles para reconocer las modificaciones y transformaciones a su quehacer docente.

Por su parte, la docente, responsable del grupo de posgrado, se concentró en guiar la sesión, precisar y enfatizar algunos aspectos, aportar sugerencias para aprovechar situaciones que se presentaban en los grupos, bajo la categoría de imprevistos. En el análisis de la información se detectó que hubo un cálculo equivocado del tiempo que requería la actividad,

la docente prolongó sus intervenciones restando tiempo para la discusión y análisis grupal. Se identificó que debe haber más precisión en las explicaciones, utilizar mayor número de ejemplos y buscar estrategias que permitan lograr la comprensión metodológica para sistematizar y categorizar información proveniente del campo empírico.

Preguntas Para Explorar

Esta parte de la intervención tuvo como finalidad que los estudiantes evaluaran sus avances en función del diseño y desarrollo de dos ciclos de intervención, para este fin se les proporcionó un cuadro (ver anexo 2) con un conjunto de interrogantes previamente diseñadas, usando las características de las preguntas para explorar, asignadas desde la literatura. El cuadro con las incógnitas se entregó impreso, de manera individual y se ofreció la siguiente indicación: “Considerando que el segundo ciclo de intervención ha iniciado y que una de las tareas de la sesión anterior fue traer información al respecto: ¿Cómo les fue en el diseño y desarrollo del segundo ciclo de intervención didáctica?”

Se indicó, a los estudiantes, que las preguntas del cuadro sólo representaban un referente para realizar la valoración, por lo que debían recurrir a la información escrita o informes que tenían. Aquí hubo un silencio, los estudiantes revisaron el cuadro, al hacerlo mostraron algunas dudas, situación que obligó a precisar la instrucción: “La tabla solamente sirve de guía. Desarrollen la información hasta dónde la tengan.” (R1).

Las confusiones mostradas, hacen suponer que los estudiantes debieron leer primero la información contenida en la tabla y posteriormente precisar las instrucciones sobre el desarrollo del trabajo. A medida que se fue avanzando en la actividad, unos estudiantes se agruparon en binas, otros decidieron hacerlo individual, pero las dudas continuaron y algunos se acercaron a la docente para precisar información y comprender la instrucción. Por ejemplo,

una alumna preguntó si podía tomar la redacción de su segundo ciclo de intervención plasmada en el informe, debido a que advertía que mucha de la información que se le solicitaba ya estaba incluida. Este cuestionamiento llevó nuevamente a precisar información tanto a ella como al grupo. La puntualización fue: “La tabla es para valorar lo que ya tienen, complementar lo que les falta o detectar información que no consideraron, pero que es importante para el tema”.

En el desarrollo de esta parte del trabajo, se notó una concentración del grupo en la recuperación de la información y/o en la revisión y complementación. El tiempo se prolongó, pero se observó que los estudiantes encontraron información útil para la integración del informe. Por lo menos en cuatro ocasiones se les preguntó cómo iban en el desarrollo de la actividad, las respuestas fueron “todavía nos falta” y volvían a concentrarse en su tarea.

Durante la realización del trabajo se observó que había respuestas considerablemente desarrolladas y otras muy cortas, pero la mayoría de los alumnos no incluían evidencia empírica ni había relación con la teoría; algunos habían elaborado escritos muy largos que abordaban diferentes temas en un mismo apartado, por lo que se decidió interrumpir la actividad para hacer las recomendaciones siguientes: “En el desarrollo del trabajo pueden poner fragmentos provenientes de la información empírica como evidencia, o bien, fundamentar la información desde la teoría. En el acabado del texto también se puede recurrir a la colocación de subtítulos para concretizar el documento y hacerlo más ligero y fácil de comprender”. (R1)

Al final de la sesión se les solicitó a los estudiantes preparar una presentación en PowerPoint a partir de la información construida, con la finalidad de sistematizar y explicar

el proceso seguido en el diseño y desarrollo de los ciclos de intervención y los resultados obtenidos. Cuatro estudiantes hicieron la presentación al inicio de la sesión del día siguiente.

La información estructurada por los alumnos, en su mayoría era clara, planteaba los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y las soluciones propuestas (ver anexo 3).

De la información, capturada en registro, sobre las exposiciones, se detectó que los estudiantes: Identificaban los logros y las dificultades que habían tenido en el desarrollo de los ciclos de intervención, habían clasificado información en función del aprendizaje y de la enseñanza y lograban verse en este proceso. En la categoría enseñanza detectaban con claridad cuáles habían sido sus dificultades, pero también qué cambios habían realizado y en función de qué los habían hecho; podían argumentar los cambios generados a partir de la evaluación realizada.

Los cuatro estudiantes coincidían en los siguientes rubros:

- Mejoraron la planeación y organización de las clases.
- Buscaron y utilizaron material didáctico acorde a las características del contenido y de los estudiantes.
- Permitieron a los alumnos manipular el material.
- Formularon preguntas para generar procesos de análisis y reflexión.
- Utilizaron instrumentos para evaluar, pero también para dar seguimiento a su quehacer docente.
- Aprovecharon el interés lúdico de los estudiantes y generaron actividades de este tipo.
- Enfatizaron la necesidad de realizar cambios en el quehacer docente en función del aprendizaje.

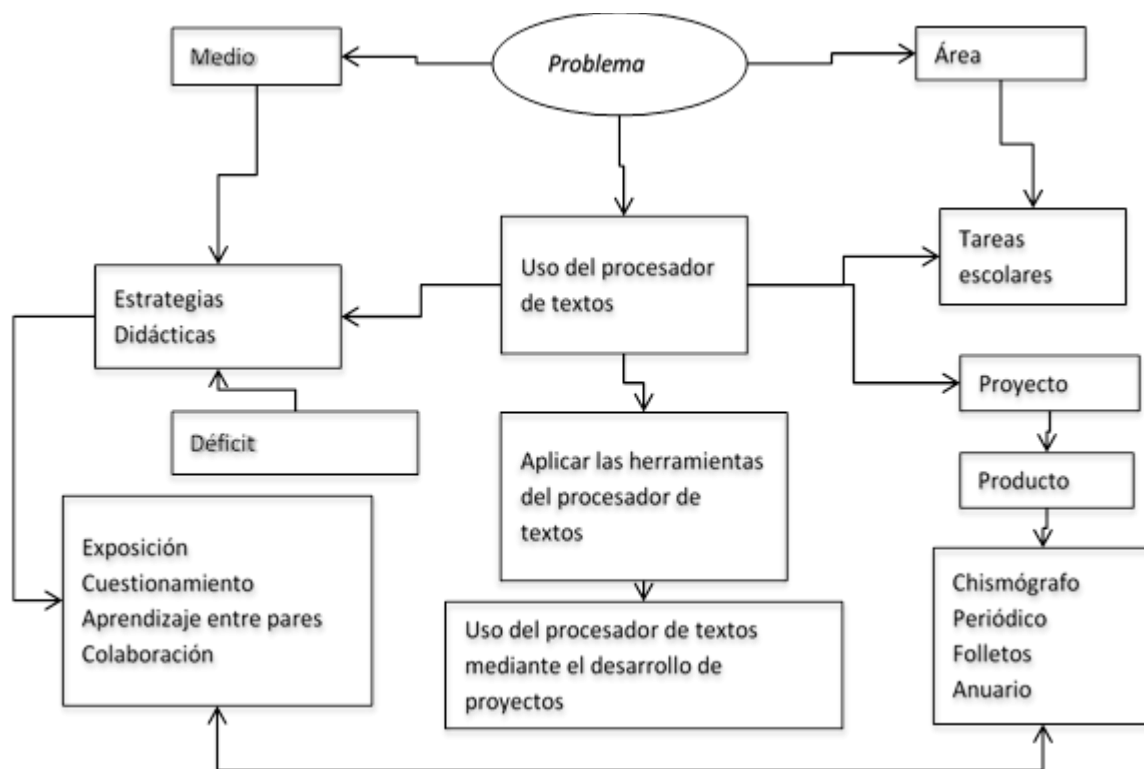
Uno de los expositores señaló que el uso de rompecabezas, resolución de problemas y elaboración de materiales fue interesante para los alumnos y generó la búsqueda de información, el análisis y la reflexión. Mientras que otro detectó en una videograbación de su práctica, que les daba las respuestas a los niños, por lo que previó desde la planeación otras estrategias y recursos, realizó adaptaciones curriculares para atender a dos niños más avanzados, usó instrumentos para evaluar el aprendizaje y finalmente detectó que los niños encontraron sentido práctico y funcional a los textos. (R2).

En estas exposiciones, los cuatro estudiantes presentaban problemas en la delimitación de la pregunta y el objetivo de intervención, por esta razón se hizo un alto con la intención de que los participantes pudieran advertir el problema y modificar o corregir lo que fuera necesario. Las estrategias usadas, para este fin, fueron: Formulación de preguntas, elaboración de esquemas para hacer explicación oral y gráfica sobre el problema.

Al detectar las dificultades en la delimitación tanto de la pregunta como del objetivo se les formularon cuestionamientos dirigidos: ¿Cómo quedó tu pregunta y tu objetivo? Vuelve a tu pregunta y a tu objetivo, ¿consideras que tu pregunta es clara? ¿Son los mismos conceptos los que aparecen en la pregunta y en el objetivo?

A la par que los estudiantes clarificaban se iba construyendo, por parte de la docente, el esquema que aparece en la parte de abajo. Una vez que los alumnos concluían su explicación, se remitían a la figura.

Figura 3 Delimitación del problema¹



Se estructuraron los esquemas de las otras tres presentaciones, estas actividades sirvieron para que los estudiantes advirtieran la necesidad de precisar sus preguntas y

¹ *Explicación del esquema:* Inicia en la parte del problema, las flechas hacia abajo indican la delimitación que se fue haciendo del problema. Debido a que la estudiante presentaba dos constructos: uso del procesador de textos y herramientas del procesador de textos. Partiendo del problema, la flecha hacia la izquierda señala el medio que se utilizó para intervenir. La estudiante tenía claro que eran estrategias didácticas, pero no lograba identificarlas, su señalamiento era que las desconocía, por lo tanto, se aplicó la palabra déficit para indicar la necesidad de hacer búsquedas en la literatura. Posteriormente indicó lo que hacía para realizar las actividades que planeaba como parte de la intervención, apareciendo así las estrategias del recuadro final.

Del problema, la flecha que aparece hacia la derecha indica el área en la que la estudiante estaba interviniendo. Aquí había confusión porque quería lograr que los profesores de la institución solicitaran a los estudiantes que realizaran sus tareas utilizando el procesador de textos. Se puntualizó que esta intención quedaba fuera de su ámbito y podría traerle dificultades. Estas precisiones le ayudaron a concretizar que los actores involucrados serían los estudiantes y ella como profesora. Después aparece de manera puntual el medio “el proyecto”. Detectó en la literatura que éste podría ser una herramienta didáctica para lograr que los estudiantes usaran el procesador de textos. Finalmente plantea los productos a obtener. Al final se cierra la figura señalando las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje y su reciprocidad.

objetivos de intervención, notaran la congruencia entre ellos, precisaran los conceptos o constructos utilizados, detectaran si los habían desarrollado desde el ámbito de la teoría y qué tanto su intervención correspondía a esa descripción. Esta fue una actividad que no se diseñó desde la planeación, pero que debido a las confusiones y dificultades advertidas era necesario realizar.

Desde las preguntas para explorar se detectaron los siguientes logros en el proceso de indagación de la práctica docente. Los estudiantes: Tenían mayor claridad del proceso de intervención, había mejor comprensión de las implicaciones de los ciclos de intervención, precisión en la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, construyeron instrumentos para evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza, comprendieron la importancia de la planeación didáctica, previeron alternativas para imprevistos, usaron materiales didácticos con adaptaciones para el nivel de los estudiantes y de las características del contexto, buscaron estrategias didácticas atractivas para los estudiantes y algunos se atrevieron a usar estrategias innovadoras para el contexto en el que estaban. Desarrollaron procesos reflexivos más exhaustivos. Examinaron detenidamente los aspectos de la enseñanza.

Se corroboró que las preguntas para explorar apoyaron a los estudiantes a estructurar sus ideas y el informe de intervención, algunos estudiantes lo señalan:

Las preguntas de la tabla me dieron claridad, me ayudaron a hacer más fluida la redacción y a recuperar la información. Respecto a los instrumentos, me ayudaron a encontrar la diferencia entre los que son para dar seguimiento y los de aprendizaje.

(R2)

Entre las dificultades identificadas en el desarrollo de la actividad fueron: Los estudiantes tuvieron problemas para establecer procesos integradores, razón por la optaban por contestar una por una las preguntas.

Respecto al desempeño de la docente – área de la enseñanza- se formularon una cantidad amplia de preguntas, situación que prolongó el tiempo al doble de lo planeado. Realizó varias interrupciones que desconcentraron a los estudiantes, no podía dominar la ansiedad que provocaba el tiempo que estaban consumiendo los estudiantes para estructurar la información.

En el proceso de análisis y reflexión se detectó que durante la planeación no se calcularon las implicaciones intelectuales demandadas por el ejercicio de escritura. La tarea encomendada requería organizar, comparar, complementar y abstraer información, asimismo comprender el proceso de investigación completo.

En la actividad de escritura o estructuración de la información, se previó solamente la intervención –desde la planeación hasta los resultados- pero no así los ejercicios de congruencia, que deberían iniciar desde la pregunta y el objetivo, pasando por los constructos y la metodología.

La información muestra que el *Proceso de Indagación de la Práctica Docente* no solamente debe ser visualizado en su totalidad por los estudiantes, sino en primer término por el profesor. Otra advertencia es que al descomponer el todo en partes, con fines de análisis, se puede fragmentar el conocimiento, interrumpiendo procesos de construcción totalizadores. Consolidando ideas erróneas respecto a este proceso, situación que puede conducir a considerar la práctica docente como una actividad plana y como una suma de partes.

Una reflexión más es que las preguntas, como herramienta pedagógica, deben ser utilizadas con suficiente precaución para no convertirlas en un instrumento de repetición y de respuestas literales, sino que tengan la suficiente potencia para generar procesos reflexivos que a su vez propicien ideas y horizontes nuevos, estimulen la creatividad, permitan profundizar y penetrar otras áreas del conocimiento.

Para concluir el primer ciclo de intervención se hace un balance donde se considera que los estudiantes avanzaron en la comprensión *del Proceso de Indagación de la Práctica Docente*. En el análisis se detecta, la necesidad de realizar algunas adecuaciones y/o modificaciones a la planeación original, debido a que el tiempo estimado para desarrollar las actividades fue insuficiente. Asimismo, se identificó que los estudiantes requerían apoyo para sistematizar la información proveniente de los instrumentos aplicados en la implementación de la intervención, debido a que sus preocupaciones y dudas estaban concentradas sobre cómo podían categorizar.

En la planeación inicial se había planteado el uso de *preguntas para introducir nuevos puntos de vista*, en el análisis se evidencia que fueron utilizadas durante la actividad de preguntas para explorar. Las preguntas formuladas para esta parte fueron: ¿Qué descubrieron en el segundo ciclo de intervención, respecto a ustedes y a los alumnos? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran? Aquí se descubrió que la mayor parte fueron contestadas durante el desarrollo de la actividad, como se puede notar en el (anexo 3). Por lo que se decidió transitar hacia las preguntas de síntesis y de aplicación, las que podrían utilizarse durante la etapa de procesamiento de la información.

También se detectó que para los estudiantes era más fácil comprender las explicaciones por medio de figuras gráficas o ejemplos, como pueden ser: cuadro sinóptico,

esquemas, mapas conceptuales; es decir, aquellas imágenes que les evocan totalidad. Asimismo, se percibió que los comentarios entre pares les ayudaron a clarificar ideas, tanto para quienes exponían como para los que escuchaban o proponían. Lograron realizar procesos de reflexión colectiva. Las opiniones de los estudiantes eran puntuales, muchas de ellas estaban apoyadas en el conocimiento que provenía de los autores que habían leído y otras de la experiencia que les había dejado la aplicación de algunas estrategias y las adecuaciones que habían tenido que hacer. Las opiniones y comentarios de los estudiantes se convirtieron en una herramienta didáctica muy útil para precisar aspectos del proceso de indagación. De igual forma se detectó que las participaciones de la docente debían ser más cortas.

Después de estas acotaciones se llevó a cabo la planeación del segundo ciclo de intervención, que constó de dos sesiones, mismo que quedó diseñado como aparece:

| <i>AJUSTES A LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA</i> | | | | Recursos | Indicadores de evaluación |
|--|---|------------------------------|--|---|--|
| <i>Segundo ciclo</i> | | | | | |
| <i>Instrucción:</i> organizar información para estructurar el informe del segundo ciclo de intervención. | | | | Presentación en PowerPoint | |
| <i>Preguntas de síntesis:</i> | | | | | |
| ¿Cómo organizarías tu información para estructurar el informe del segundo ciclo de intervención? (Respuesta individual) | | | | Tabla con ejemplo de categorías. | Índice tentativo |
| <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos desarrollan un índice tentativo | | | | | |
| ¿Cómo piensas desarrollar la información usando la estructura que elegiste? | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Se realiza discusión grupal a partir de las respuestas | | | | | |
| ¿Qué información proveniente de los instrumentos de seguimiento y evaluación incorporarías al informe del segundo ciclo de intervención? | | | | Redacciones de estudiantes | Información identificada para incorporar al segundo ciclo. |
| <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes identifican la información. La asesora apoya a los estudiantes para que recuperen o identifiquen las categorías de análisis que estructuraron en el diagnóstico o en el primer ciclo de intervención. Para esta actividad se tomará como ejemplo la tabla construida por la alumna A. su finalidad es que los estudiantes descubran cómo pueden sistematizar y analizar la información e incorporarla al informe. | | | | Aportes empíricos y teóricos localizados en los trabajos de los estudiantes | Informe del segundo ciclo de intervención |
| Diagnóstico/ dificultades | Primer ciclo/ Categorías | Segundo ciclo/ Categorías | | | |
| <i>Aprendizaje</i> Torpeza motora gruesa y fina | <i>Aprendizaje</i> Motricidad gruesa y fina | | | | |
| <i>Enseñanza</i> | <i>Enseñanza</i> | | | | |

| | | | | | |
|---|-----------------------------|--|--|--|--|
| Clases instructivas | Explicaciones intuitivas | | | | |
| <i>Contexto</i> | <i>Contexto</i> | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes identifican sus categorías, pueden seguir el ejemplo que se les presentó o elaborar su propio modelo. Una vez sistematizada y analizada la información, los estudiantes la redactan e incorporan al informe. La asesora apoya a los estudiantes en la redacción a partir de párrafos contruidos por ellos mismos. Les proporciona ejemplos sobre cómo pueden incluir “viñetas”-información empírica proveniente de los registros o informantes- y cómo pueden vincular información empírica con teoría. Usando las investigaciones previas y autores consultados. | | | | | |
| <p><u>Tercer momento</u></p> <p>- <i>Preguntas de síntesis:</i></p> <p>¿A qué le atribuyes las diferencias que detectas entre el primero y el segundo ciclo de intervención didáctica?</p> <p>- Se le indica al estudiante que sus respuestas deben estar argumentadas, para sus argumentos puede utilizar sus observaciones y teoría</p> <p>¿Cómo representarías en un esquema o figura tus ciclos de intervención didáctica?</p> <ul style="list-style-type: none"> Esta actividad se realizará en binas. Cada bina explicará la lógica de su figura Realizará una comparación entre su figura de los ciclos de intervención y el modelo de intervención que eligió desde la teoría. Señalará qué advierte en la comparación, qué tanto su figura/esquema corresponde al modelo Indique si considera necesario hacer ajustes a su figura y por qué Explique en qué parte del documento de tesis podría incluir su figura/ esquema | | | | | <p>Capítulo cuatro concluido.</p> <p>Claridad en la redacción</p> <p>Congruencia interna</p> |
| <p>AJUSTES A LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA. Estas actividades en cursivas no se realizaron. El tiempo ya no lo permitió.</p> | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> <i>La siguiente actividad: Preguntas de aplicación se hará en binas a manera de entrevista.</i> <i>El entrevistador graba la respuesta y luego la transcribe y viceversa</i> <i>Intercambian información</i> <i>Elaboran una síntesis con la información que obtuvieron de la entrevista</i> | | | | | |
| <p>- <i>Preguntas de aplicación:</i></p> <p>Si alguien se interesara en aplicar tus ciclos de intervención didáctica ¿qué advertencias le harías? ¿Qué sugerencias le darías?</p> <p>Si tuvieras que vender tu modelo de intervención (ciclos de intervención) ¿Qué ajustes le harías?</p> <p>Explica ¿por qué le harías los ajustes que indicas? (<i>Síntesis</i>)</p> | | | | | |
| <p>Evaluación: Instrumentos que se usarán para evaluar los aprendizajes</p> <p><i>Los productos de la sesión</i></p> <p>Para dar seguimiento se realizará: Una video grabación en tres partes: Inicio en preguntas para motivar. Segundo en las preguntas para generar nuevos puntos de vista. Tres: En el cierre de la sesión: preguntas de aplicación.</p> <p>Se realizará un registro escrito de la clase.</p> | | | | | |

Informe del Segundo Ciclo de Intervención

El segundo ciclo de intervención tuvo como propósito que los estudiantes sistematizaran información a partir de las categorías que habían identificado durante la realización del diagnóstico para integrar el informe correspondiente.

La estrategia didáctica utilizada fue básicamente la misma del primer ciclo – formulación de preguntas- principalmente se usaron las *preguntas de síntesis y aplicación*, debido a que se requería que los alumnos estructuraran un índice que les permitiera integrar la información correspondiente al capítulo dedicado a la intervención didáctica y, a la vez, pudieran vincularlo con los capítulos anteriores. La intención era que pudieran advertir el hilo conductor o la congruencia de su trabajo desde el principio hasta el final.

Para analizar la información recopilada, igual que en el primer ciclo, se utilizan las denominaciones de las preguntas como categorías. Así en este segundo informe las categorías fueron: *Preguntas de síntesis y preguntas de aplicación*.

Preguntas de síntesis

Las preguntas de síntesis se utilizaron para lograr que los estudiantes tomaran conciencia de lo que habían aprendido, adquirieran una visión global de su trabajo y pudieran establecer relaciones entre la teoría y el conocimiento empírico.

Para alcanzar los objetivos enmarcados en el párrafo anterior, se inició la sesión planteándoles a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Cómo organizarías tu información para estructurar el informe del segundo ciclo de intervención? Las respuestas fueron diversas, apareciendo con mayor frecuencia: *Categorías*. Significa que los estudiantes advertían la necesidad de sistematizar la información en torno a ejes o categorías.

Por las preguntas formuladas, se detectó que un número importante de estudiantes no

identificaba de dónde aparecían y/o se tomaban las categorías. Percibían tres grandes rubros: aprendizaje, enseñanza y contexto, sin embargo, detectaban que a su alrededor aparecía mucha información, pero no toda correspondía a una misma clasificación. Además de que provenía de diferentes instrumentos, situación que demandaba lógicas de análisis diferentes.

La docente dejó que los estudiantes buscaran lógicas para la estructuración de su trabajo, durante la actividad notó que algunos estudiantes intentaban construir sus índices a partir de la información que tenían escrita y otros recurrían a uno que, con anterioridad, se les había entregado para el informe general de la propuesta, hacían comparaciones entre su información y el índice. Otros utilizaban una tabla que contenía: propósitos, descripción de incidencias y tareas, teoría, desempeño docente, fortalezas, debilidades y reflexiones. Esta herramienta les había sido proporcionada por el tutor de tesis y su función era sistematizar información que posteriormente podría ser redactada para la construcción del informe.

Un equipo de estudiantes compartió sus ideas respecto a la organización de la información. La docente les mostró un índice de una investigación realizada por un egresado del programa con la finalidad de que obtuvieran claridad.

Posteriormente seleccionó un apartado del índice referido al aprendizaje y le solicitó a un estudiante que le diera lectura, la intención era que advirtieran la forma o estrategia desde la que había sido construida la información y cómo se iban cohesionando las ideas dentro de los párrafos.

En el análisis referido a la enseñanza se detectó que la docente concedió mucho tiempo para la actividad referida a la estructuración de índices, puesto que la prioridad – de acuerdo con las observaciones y dudas de los estudiantes- era la categorización. Había cierta reticencia a entrar en este campo, porque se advertía que la estrategia para explicar y lograr

que los estudiantes comprendieran el proceso a nivel didáctico, no estaba suficientemente estructurada. En esta circunstancia y apoyada en el conocimiento y la experiencia de haber realizado esta tarea, se inició el ejercicio, se recurrió al ejemplo como estrategia; se tomó uno de los trabajos de los estudiantes para explicar cómo podían llegar a la clasificación y categorización de la información recuperada de los instrumentos aplicados.

Para el análisis de la información, los estudiantes utilizaban dos conceptos, sin tener la certeza de cómo utilizarlos, los confundían, por una parte, manejaban “áreas de dificultad” y por otra “categorías”. El primer concepto provenía del lenguaje utilizado por los tutores de tesis, con este concepto se referían a los problemas detectados en la práctica en función de la enseñanza y del aprendizaje, por lo que las “áreas de dificultad” podían asociarse a los constructos que aparecían en la pregunta de investigación: Por ejemplo: *¿Qué estrategias didácticas puedo utilizar para que los estudiantes de tercero de secundaria resuelvan problemas que impliquen ecuaciones de segundo grado?* (R2). Las áreas de dificultad serían: Estrategias didácticas y resolución de problemas con ecuaciones de segundo grado. Sin embargo, esto representaba una dificultad porque durante el desarrollo tanto de las clases del eje metodológico como del de intervención estos términos no fueron utilizados.

Posterior a esta tarea, se retomó el conocimiento que el estudiante tenía al respecto, las tres grandes categorías – enseñanza, aprendizaje, contexto- se les presentó el cuadro previsto desde la planeación, para que identificaran de dónde provenían. Tomando este ejemplo se desarrolló un ejercicio con el trabajo de otro estudiante (ver tabla)

Tabla 4.*Ejemplo de sistematización*

| Categoría | Subcategorías | ¿Qué pasó con los estudiantes? | ¿Qué pasó con el profesor? | ¿Qué evidencia tengo? |
|-------------------------------------|---|--|---|------------------------------|
| Estrategias didácticas para motivar | Simulacro de problemas | <i>Logros:</i> Generó compromiso Alentó a preguntar Provocó cuestionamientos Se ubicaron como profesionales Mostraron creatividad. Hubo participación entusiasta | <i>Logros:</i> Generación de problemas contextualizados Comprendió la necesidad de usar nuevas estrategias didácticas Actúo como facilitador | Toma de muestras |
| | Edición de video Debate Uve Gowin Sopa de letras | <i>Dificultades:</i> Hubo situaciones de juego Inhibición | <i>Dificultades:</i> Proporcionar explicaciones claras Controlar al grupo | |
| Resultados de los estudiantes | | | | |
| Compromiso | | | | |
| Libertad | | | | |
| Autonomía | | | | |
| Participación | | | | |
| Indagación | | | | |

Se tomó el constructo desarrollado y en función del cual se incorporaron las estrategias usadas para motivar a los alumnos por el estudio de los contenidos de la asignatura de biología. Las estrategias se convirtieron en subcategorías, luego se recurrió a las preguntas para conducirlos a la búsqueda y clasificación de la información referida al aprendizaje y la enseñanza, rescatando logros y dificultades y se agregó una columna para que reconocieran la necesidad de incluir evidencia empírica y teórica. La información de los cuadros se utilizaría para redactar el informe.

En la tabla, se incluyen todas las estrategias usadas por el estudiante en uno de sus ciclos de intervención. Solamente se ejemplificó con la primera subcategoría. Fue un recurso

didáctico utilizado en el desarrollo de la sesión de clase. La tabla se estructuró conforme el estudiante narraba el desarrollo de su trabajo en el aula, recurriendo a las notas y registros recabados. Posteriormente se sugirió la redacción de esa subcategoría, se hizo primeramente verbal y finalmente se estructuró un párrafo.

En la primera columna – de la tabla- se incluyen los resultados que fueron apareciendo en el desarrollo de la primera subcategoría asociados a los estudiantes. Los que servirían de referente para triangular con la teoría y para desarrollar las conclusiones.

La revisión de los trabajos permitió corroborar que la mayor parte del grupo logró estructurar la información en torno a categorías, no obstante que, algunos de ellos no las habían detectado desde el diagnóstico; sin embargo, para organizar los informes de los ciclos de información recurrieron al uso de algunas categorías y subcategorías. Por ejemplo, una de las estudiantes, en la exposición de su trabajo, no las tenía contempladas, pero el informe las muestra congruentes con su objeto de investigación -Uso del procesador de textos en el desarrollo de proyectos didácticos escolares- como se muestra en la siguiente cita procedente del trabajo presentado por la estudiante.

En cuanto a los *márgenes y orientación de la página* también hubo incremento de uso, había alumnos que ya las aplicaban, pero con el taller se reforzó y clarificó el uso y la importancia de aplicarlos con base en las necesidades y requisitos del trabajo. El *uso de sangrías* sufrió un incremento notable pues de 2 alumnos (12%) que las identificaban, pero no sabían usarlas pasamos a 3 alumnos (18%) que las identifican y saben usarlas y a 4 alumnos (24%) que ya las detectaban. Sin embargo, sigue siendo un foco rojo pues de los rubros de esta categoría es uno de los más bajos junto con el

espaciado entre líneas el cual se quedó un poco estático, es decir, sólo subió un punto (ECO).

Respecto a las *preguntas de síntesis* exigen mayor nivel de abstracción, dominio del tema y capacidad de análisis e implican la relación teoría práctica. Este tipo de cuestionamientos conduce a la toma de consciencia respecto a los retornos constantes a los diferentes apartados de la investigación y la congruencia entre ellos.

Los retornos en el proceso de la investigación representan un conflicto para los estudiantes porque, entre otras cosas, se han construido ideas en torno a la totalidad, lo acabado y la linealidad de la investigación. Mover esos esquemas es una tarea ardua, compleja y difícil, pero el proceso de indagación de la práctica los exige, además de ser una herramienta útil para la transformación del quehacer docente.

Explicar didácticamente a los estudiantes, en el marco de las *preguntas de síntesis*, también representó un reto, porque se debía lograr que los estudiantes descubrieran cosas, integraran información, buscaran alternativas de solución, encontraran lógicas de construcción ¿cómo lograr esto? Se recurrió al ejemplo contextualizado, la pregunta orientadora y reflexiva, la ayuda entre pares, al texto modelo y situado, la construcción de esquemas y tablas a partir de la narración.

Algunas de las reflexiones fueron: Para llevar a cabo la categorización de la información se requiere dominio del tema, conocimiento metodológico, capacidad de escucha y habilidad para desarrollar estrategias didácticas que apoyen en la comprensión del proceso y contextualizar la información.

Con relación al uso de trabajos de investigación desarrollados por egresados se detectó que, no siempre, los estudiantes logran comprenderlos en su totalidad, en cambio, al

usar sus propias producciones resultan más atractivas y generan mayor interés y participación.

Después de este análisis se procedió a desarrollar la información correspondiente a la categoría *preguntas de aplicación*.

Preguntas de aplicación

Las preguntas de aplicación su finalidad es predecir o anticipar estrategias sobre cómo resolver un problema y evaluar un proceso de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes, mediante la evaluación de los ciclos de intervención, advirtieron las fortalezas y debilidades de sus investigaciones, tanto en el área del aprendizaje como de la enseñanza, detectaron los cambios que debían realizar para mejorar y/o transformar procesos de enseñanza.

El análisis de los avances de investigación se utilizó para la evaluación. A continuación, se muestra un fragmento de una de las valoraciones realizada por un estudiante:

Ella -refiriéndose a una de sus compañeras- elabora la conceptualización a partir de su diagnóstico inicial, luego conforme se desarrolló el análisis de los instrumentos fue dando seguimiento a cada uno de los aspectos desde inicio, por ejemplo, al desarrollar el diario, tematizó el análisis por partes, es decir, por secciones lógicas y se pudo comprender la complejidad del fenómeno, generó categorías que le permitieron descubrir aspectos emocionales, contextuales y didácticos (EON)

Para generar procesos de reflexión y evaluación se les plantearon algunas preguntas, entre ellas la siguiente: Si alguien se interesara en aplicar tus ciclos de intervención didáctica ¿qué advertencias le harías y qué sugerencias le darías? En el análisis de las respuestas se encontró que las sugerencias se concentraron en: Revisar y reflexionar detenidamente sobre la práctica docente, definir muy bien el problema, sustentar teóricamente todos los recursos

y estrategias utilizados, revisar investigaciones anteriores, buscar la ayuda y asesoría de especialistas, considerar, emplear acciones de consenso y permanecer en constante diálogo con los actores involucrados.

En el desarrollo de las actividades se constató que los estudiantes lograron realizar procesos de autoevaluación y evaluación y los utilizaron en la planeación de ciclos de intervención más apegados a la resolución del problema, pero sobre todo para mejorar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

Se observó que, a pesar de las dificultades que entraña reconocer las deficiencias en el quehacer docente, los estudiantes reconocieron la importancia de analizar y reflexionar profundamente sobre la práctica docente, advirtieron su complejidad y la importancia de precisar y delimitar los problemas de intervención. Comprendieron el proceso y los procedimientos que demanda la investigación-acción.

Para efectos de la enseñanza, las *preguntas de aplicación* son una herramienta factible para generar procesos reflexivos tanto para el área del aprendizaje como del quehacer docente. En los ejercicios de evaluación y autoevaluación realizados por los estudiantes, el docente puede detectar sus propias debilidades.

Las *preguntas de aplicación*, en el área de la enseñanza, sirvieron para identificar contenidos escasamente comprendidos y que presentaban confusiones, de igual forma se detectó dónde los estudiantes habían perdido la lógica de construcción de sus documentos. Al igual que las preguntas de síntesis, este tipo de cuestionamientos se utilizaron y desarrollaron en diferentes momentos de la construcción del informe, razón por la que pueden ser documentadas transversalmente.

Desde la enseñanza algo que destacó fue la complejidad didáctica para explicar y

aplicar procesos metodológicos pertinentes para sistematizar información y analizarla, situación que se manifestó en el proceso de categorización, donde se recurrió a esquemas muy globales, traducidos en grandes categorías, agrupar la información de éstas en subcategorías fue un proceso difícil, principalmente porque es un proceso que requiere de la interpretación a la luz del contexto y el momento en que fue capturada la información, sin perder de vista el problema que aborda, el objetivo planteado y la hipótesis de acción formulada. Asimismo, son procedimientos escasamente utilizados por los estudiantes en su ámbito laboral, por lo que su referente en este sentido es mínimo.

Esta información muestra que, en los espacios laborales, los profesores escasamente utilizan procedimientos para indagar la práctica docente, pueden realizar observaciones, levantar registros, aplicar instrumentos, pero su dificultad se encuentra en la sistematización de la información.

La autoevaluación: Un proceso de reflexión

Después de realizar el desarrollo de los informes en los dos ciclos de intervención, este proceso formativo sirvió para revisar puntualmente el propio quehacer docente, donde se puso al descubierto que el planteamiento de procedimientos didácticos para la *comprensión del proceso de indagación de la práctica docente*, demanda, en primer término, que el docente alcance niveles intelectuales metacognitivos, que le permitan apoyar, guiar y explicar con claridad y precisión a los estudiantes.

Se tomó conciencia sobre la complejidad que entraña la enseñanza, Basabe (2007) señala que aún en la simpleza del enunciado “La enseñanza es un intento de transmitir algo a alguien” existe ya la complejidad, porque habrá que tomar decisiones respecto a ¿Cómo transmitir ese algo? ¿Quién es ese alguien? ¿Qué se requiere para transmitir ese algo? ¿Cuáles

son las características de ese algo?

En el escenario de esta investigación, el algo se convirtió en un contenido muy complejo, que demandó no solamente el dominio curricular, sino del uso de competencias en el campo de la investigación, la didáctica y la psicopedagogía. Tanto el docente como los estudiantes requirieron de la mirada introspectiva, la observación y la auto observación. En general se confirma lo dicho por Jara (2012) acerca de que la sistematización de experiencias va más allá de la mera evaluación porque se concentra en la interpretación de la lógica del proceso vivido, se focaliza en las dinámicas de los procesos y sus movimientos, sin embargo, ambas requieren de procesos de abstracción, arriban a conclusiones prácticas y se retroalimentan mutuamente.

Reinares (2015, 341) asevera que:

El compromiso y el desafío que tenemos como docentes, consiste entonces, no sólo en conocer la estructura y el funcionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino también en generar nuevos modos o alternativas de intervención y de prácticas docentes.

Se corroboró que, en el área del aprendizaje, realizar procesos de reflexión no es una tarea sencilla, pero resulta todavía más complicado desde la enseñanza, entre otras cosas porque existe el supuesto latente o presente en las prácticas docentes donde se asume que los otros están equivocados no así el profesor, situación que dificulta, en gran medida, la toma de conciencia; sin embargo, Freire (2000, p.30) señala que no hay “enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” y agrega que “la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente”.

Asimismo, frecuentemente existe, por parte de los docentes, una autopercepción de

“expertis” de ese algo que señala Basabe, una vez, que los profesores se sitúan en esta dimensión resulta difícil apreciar la práctica docente como un proceso inacabado y perfectible. Freire (2006, p.191) indica que “la enseñanza no fue el principio, sino el comienzo fue el conocer, el aprendizaje”, entonces cuando la enseñanza se ubica en el escenario de lo perfecto y no en el de lo perfectible, se pierde la posibilidad del aprendizaje y por consecuencia la mejora y la transformación.

Después de haber detectado y diagnosticado el problema principal en el propio quehacer docente, se eligió una estrategia didáctica que permitiera llegar a conocer, de esta forma hubo un reencuentro con la pregunta. ¿Por qué un reencuentro? Porque la pregunta siempre estuvo y era utilizada en el desarrollo de los contenidos; sin embargo, no había plena consciencia de su potencial didáctico. Su uso era casi inercial, rutinario, coloquial y, muy relacionado a procedimientos didácticos “tradicionales”. Aunque el enfoque constructivista utilizado, en México, desde hace varias décadas en los planes y programas de estudio, plantea la pregunta como una estrategia nodal para lograr la construcción o reconstrucción del conocimiento y generar procesos de aprendizaje metacognitivos, todavía en los espacios educativos siguen prevaleciendo algunas prácticas asociadas a la corriente conductista.

En esta investigación se corroboró que la formulación de preguntas, en educación superior, su diseño y planteamiento no siempre corresponde a una postura constructivista, especialmente porque demandan una planeación puntual, la revisión de su estructura y la función que tienen dentro del desarrollo de los contenidos curriculares.

En este sentido, Faundez (2013) reporta, a partir de una entrevista realizada a Freire, que en los centros educativos se ha optado por una “pedagogía de la respuesta”, situación que adormece o aniquila la curiosidad, la creatividad y desecha los escenarios para el

autoaprendizaje, porque se opta por otorgar la respuesta, antes de generar procesos de enseñanza que provoquen el deseo de aprender. Mientras tanto, Zulueta (2005) acerca de la pregunta informa que es un elemento pedagógico que estimula y concede solidez al proceso de autoaprendizaje, concluye que es una herramienta de primer orden para el proceso de aprender a aprender.

Respecto a la estructura de las preguntas Roca, et al (2013, p. 97) señalan:

Una pregunta es cerrada cuando tiene una respuesta simple y correcta. En cambio, se considera abierta si tiene diversas respuestas posibles. El grado de cierre o apertura de la pregunta depende del profesorado, ya que si, al plantear la pregunta abierta, piensa que la verdadera respuesta es la suya e ignora otras, entonces se transforma en una pregunta cerrada, ya que el alumno tiene que reproducir o adivinar un texto o discurso.

En otra parte del texto estos mismos autores proponen una metodología para el análisis de las preguntas, fundamental para lograr claridad respecto a su uso y finalidades. “Al analizar las preguntas es importante tener en cuenta, por una parte, la complejidad del tema o contenido y, por otra, la de la propia pregunta o demanda” (p. 102).

Un aporte importante respecto a las preguntas lo realizan Vargas y Gauchetá (2013, p. 174) al señalar que:

La pregunta como dispositivo pedagógico implica formular ‘buenas y pertinentes’ inquietudes, bien sea porque provengan del asombro o porque conduzcan a él; lograr que las preguntas que se formulan sean buenas y pertinentes no es una tarea fácil, puesto que en muchos casos ellas son imposturas, simulaciones, fingimientos, engaños o simples formalismos (...) No basta un solo interrogante para llegar a la

comprensión de lo que es interpelado, para ello es preciso hacer un ejercicio de diferentes preguntas.

La pregunta es una herramienta didáctica muy importante en la educación superior, sobre todo porque de acuerdo con Rivarola (2008), una de las formas a partir de la que aprenden los adultos son el planteamiento de problemas y su resolución; por lo general exige de la formulación de preguntas que apoyen en el descubrimiento de estrategias para resolverlo, de esta forma la interrogación resulta nodal para el aprendizaje.

En el caso de *la comprensión del proceso de indagación de la práctica docente*, se requiere claridad respecto a lo que se preguntará, debido al riesgo de formular cuestionamientos que terminen por afianzar procedimientos lineales y memorísticos, conduciendo a los estudiantes a formarse ideas falsas sobre los saberes y las habilidades requeridas para lograr este objetivo, asimismo pueden percibir la investigación como un proceso lineal y acabado. Delval (2006, p. 115) en este sentido, indica: “En la ciencia lo importante no son sólo los resultados, sino sobre todo el proceso de llegar a ellos, la actitud científica o el método de interrogar a las cosas y contrastar las explicaciones con lo que sucede.

Una dificultad más fue que *el proceso de indagación de la práctica docente*, que pareciera ser una tarea de la vida cotidiana escolar, tiene un nivel de complejidad alto, puesto que demanda, por lo menos, del conocimiento epistemológico, didáctico y metodológico. Establecer las vinculaciones y relaciones entre ellos es una tarea compleja.

En la enseñanza, la tendencia es recurrir a la estructura metodológica de un documento de investigación, con esta estrategia didáctica se pretende que el estudiante comprenda el proceso de indagación a partir de la estructura metodológica, como si fuera una

secuencia y tuviera el carácter de linealidad. Sin embargo, con el desarrollo de este trabajo, se identificó que el proceso didáctico es mucho más que eso, porque a la vez que se comprende el proceso completo, se hace lo propio con las fases, esto significa la descomposición del todo en partes, pero también la integración del todo a partir de la comprensión de las partes. Un ejemplo es la construcción del objeto de estudio donde el estudiante no solamente deberá conocer el campo didáctico sino comprenderlo y conjuntar el conocimiento empírico y el teórico, corroborando que *el todo es más que sus partes*.

Jara (2012, p. 59) a este respecto afirma:

Pero el tema de fondo de la integralidad no reside en la organización de la secuencia de actividades que se dan en el “trayecto” proyecto – proceso, como si éste fuera lineal, sino, en la interrelación e interdependencia de todos los componentes del ciclo (...) Por eso es ingenuo pensar que se podrían separar en fases totalmente aisladas: primero, la investigación; luego, la ejecución; después, el seguimiento, la sistematización y la evaluación.

El proceso de indagación de la práctica docente, visto desde el ángulo metodológico o desde la estructura, podría resultar simple, existen una infinidad de manuales y autores que en el proceso teórico- descriptivo hacen aparecer a la investigación como un conjunto de fases que se van desarrollando y como resultado se obtiene una investigación; la dificultad radica en el diseño de las estrategias para lograr que esas fases tan armónicamente estructuradas puedan desarrollarse.

En esta investigación se pone de manifiesto que la linealidad en el proceso de indagación de la práctica docente no existe sino la complejidad es la que caracteriza, es un ir y venir, donde los procedimientos se entrecruzan y el conflicto es una herramienta necesaria

y esencial para el avance.

En este sentido, Ballesteros y Morentin (2017) aseveran que el conocimiento social no puede ser totalmente aprendido en los libros, sino que supone un cambio radical respecto al concepto de conocimiento objetivo, esta ruptura es la que motiva la necesidad de repensar la enseñanza que favorezca la comprensión de la complejidad de investigar desde el enfoque cualitativo.

En tanto que Barrón (2015) al referirse a las concepciones epistemológicas en torno a la práctica docente, advierte básicamente dos tipos de racionalidades desde donde se concibe e interpreta: racionalidad técnica y racionalidad práctica, la primera asociada a un enfoque proceso-producto, de carácter eficientista, donde el profesor es visto como técnico, mientras que la segunda se vincula con los enfoques interpretativo, crítico, ofreciendo la posibilidad de transformación y donde el profesor es un sujeto consciente que toma decisiones informadas, situadas en contexto y su experiencia ocupa un lugar importante.

Otro aspecto importante es el diseño de la propuesta de intervención didáctica, la que pareciera un proceso natural en los espacios áulicos, sobre todo para quienes no conocen la docencia por dentro y a veces hasta por aquellos que la conocen. En esta idea, con frecuencia las aulas son asaltadas por procesos didácticos escasamente planeados y por lo tanto difusos.

En el contexto de la educación superior, una preocupación es el dominio de contenidos, entendido como el cúmulo de información que se tiene sobre la materia y/o asignatura, pero escasa inquietud por la forma en que los estudiantes aprenden; se asume que los adultos deben poseer todas las habilidades y capacidades completamente desarrolladas, aunque resulte contradictorio, puesto que el aprendizaje se considera un proceso permanente y continuo.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes adultos también requieren de apoyos didácticos, como son el soporte gráfico y la explicación sencilla y profunda, que contribuyan a lograr niveles de concreción. Su referente está en lo cercano, por lo que el ejemplo contextualizado ocupa un lugar central en la enseñanza. Coincidiendo con lo señalado por Reinares (2012), quien señaló que el uso de la imagen tiene un componente disparador para nuevas búsquedas, generación de interrogantes y conlleva a exploraciones poco imaginadas.

De igual forma, se detectó que la enseñanza en la educación de adultos -superior- demanda de una planeación didáctica puntual, específica, conocedora no solamente del campo o asignatura, sino de todo el procedimiento didáctico, sin olvidar el contexto y las características de los estudiantes. Comprender que los estudiantes adultos también requieren de mediaciones y que el papel del profesor es trascendente tanto en el nivel básico como en el superior.

Piña, et al (2015, p. 11) al referirse al aprendizaje adulto y las características de éstos, indica que:

En sus orientaciones hacia la construcción de su aprendizaje, requieren ser acompañados por facilitadores formados de acuerdo con diseños curriculares y perfiles que contengan la orientación metodológica para este nivel y que a la vez diseñen y apliquen estrategias metodológicas adecuadas al momento y que por ende conlleven hacia la participación y autogestión del aprendizaje adulto.

El nivel superior tiene la ventaja de que los estudiantes adultos están en las aulas y en los procesos educativos por propia decisión, cumpliendo con la máxima de Ausubel (1989, como se citó en Piña, et al, 2016, p. 14) “el aprendizaje significativo presupone que el alumno

manifieste una actitud de aprendizaje significativo”. Para aprender hay que querer aprender.

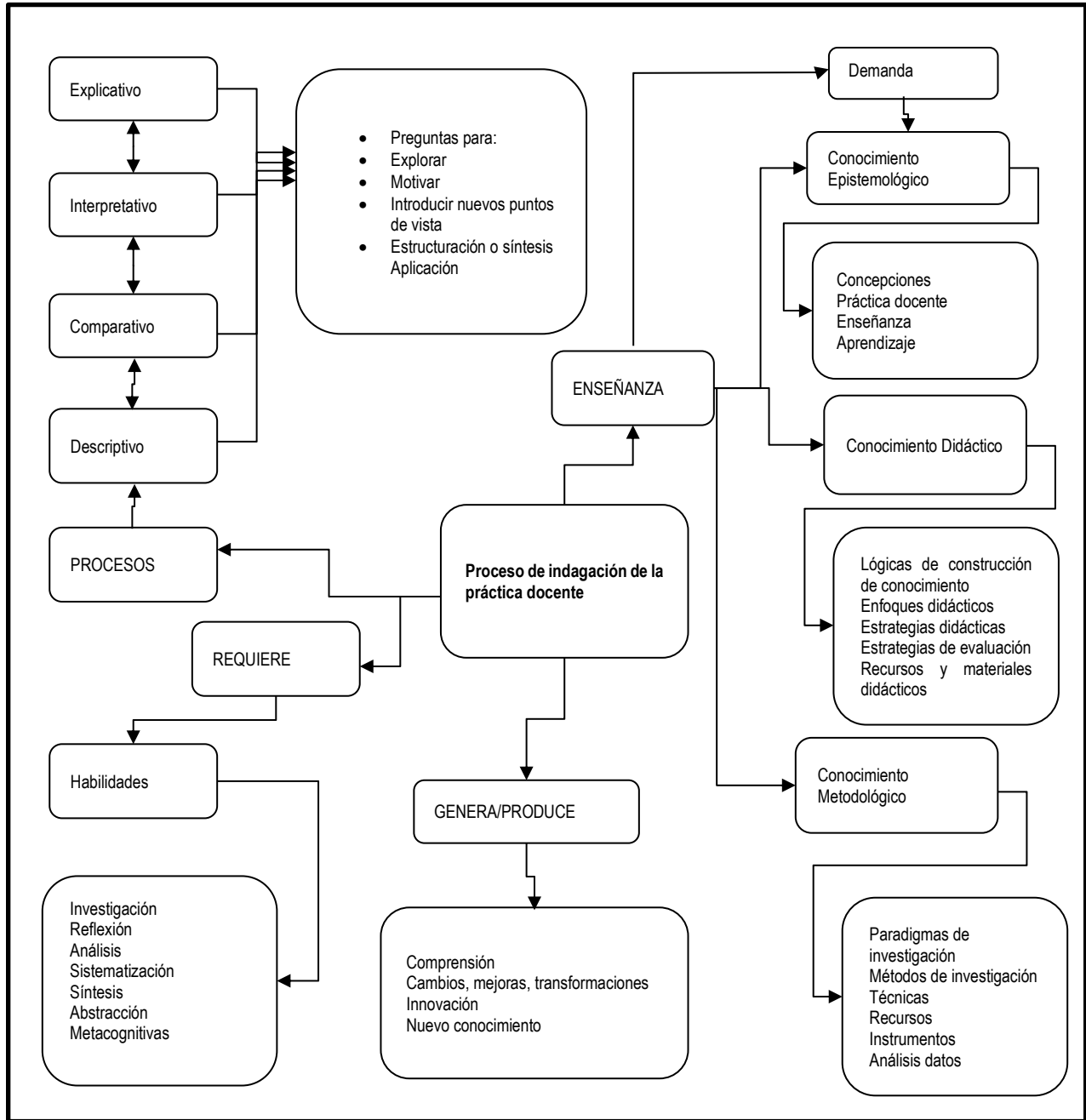
Se corroboró que la enseñanza en el marco de la educación superior -con estudiantes de posgrado-, es una tarea delicada y compleja, porque el adulto no solamente tiene asignada la tarea de asistir a clases, sino que sus roles y funciones son diversos, permitiéndole muy poco tiempo para el desarrollo de las tareas escolares, razones que obligan a la realización de planeaciones didácticas específicas en el afán de optimizar los tiempos.

En este sentido, se encontró que las unidades didácticas son un modelo útil para llevar a cabo la planeación en educación superior específicamente para el posgrado, sobre todo porque están apoyadas en esquemas globales y totalizadores; permiten tener una idea completa del desarrollo de la asignatura y a la vez específica y situada en los contenidos y procedimientos; demandan de la incorporación de secuencias didácticas por sesión, donde se prevén los dispositivos didácticos para el logro de las competencias y de los propósitos.

En general el desarrollo de esta investigación ha sido una actividad muy ilustrativa, un ejercicio profundo de análisis de práctica docente, que ha dejado la tarea de seguir indagando la propia práctica docente. Se ha ganado en comprensión respecto a las dificultades que este proceso implica tanto para el profesor que intenta guiar al estudiante como para éste que busca comprenderlo. Ha provocado reflexiones sobre la construcción de conocimiento y ha hecho notorio el discurso rutinario y usual de las aulas; sin embargo, generar o construir conocimiento no es fácil y tampoco se obtiene a partir del discurso, sino que implica intención, decisión y deseo de aprender. Así la indagación de la práctica docente se convierte en la oportunidad para conocer.

A partir de los resultados y la información teórica consultada, se propone el siguiente esquema que ilustra las implicaciones del proceso de indagación de la práctica docente.

Figura 4. Proceso de indagación de la práctica docente



Precisiones

En este apartado, me disculpo con el lector por realizar, la escritura en primera persona, pero quiero compartir las experiencias y reflexiones que me ha dejado la investigación del *proceso de indagación de la práctica docente*. Deseo compartir esa información que frecuentemente se queda guardada y a veces silenciada, desconozco las razones, intuyo que podría mostrar la novatez y atentar contra el estatus. Así que procedo a mostrar algunas de las dudas, dificultades, vacíos y dilemas que enfrenté.

En la estructuración de este trabajo dudé en dejar la parte en la que inicio con la identificación del problema, debido a que narro una serie de situaciones que estuvieron presentes en el desarrollo de la clase, pero que no están enfocadas directamente al problema. Decidí dejarla porque muestra una parte de la complejidad de la enseñanza, se percibe cómo desde la planeación didáctica se tienen previstas algunas cosas, pero finalmente hay situaciones imprevistas que dificultan o facilitan el desarrollo de las actividades planeadas. En esta parte se muestra cómo las situaciones contextuales redireccionaron el rumbo de la actividad, las retrasaron y modificaron tanto mi actitud como la de los estudiantes.

Percibo que, un factor importante para llevar la clase adelante, a pesar de las circunstancias fue mi experiencia en el área de la docencia y en particular con grupos de posgrado, además de conocer el tema a impartir. Asimismo, se muestran las dificultades que tuve para lograr que los estudiantes se introdujeran al análisis de su práctica docente, incluso se advierte, por las pláticas que tenían entre ellos y la escasa atención, que juzgaban un tanto repetitiva mi insistencia para revisar su quehacer docente.

De igual forma la situación permite ver que utilizar una investigación desarrollada por un estudiante egresado, como ejemplo, no fue atractivo para los estudiantes; a la luz de

mi proceso de autoevaluación, considero que el ejemplo no fue utilizado en el momento adecuado, las observaciones hacen evidente que los estudiantes todavía no habían comprendido el *proceso de la indagación de la práctica docente*. En este momento, los estudiantes todavía no tenían claridad respecto a las implicaciones que tiene el análisis de práctica docente, considerándolo un proceso más lineal y superficial. Esta parte, me sirvió para darme cuenta de que los ejemplos o modelos son útiles cuando los estudiantes cuentan con un trabajo similar que les permita realizar comparaciones y detectar vacíos.

Los datos también muestran que los estudiantes no traían su trabajo, producto del semestre, indispensable para la actividad planeada, lo que puede interpretarse desde el olvido hasta la falta de utilidad. Los alumnos habían apreciado su trabajo como algo para aprobar el semestre y/o asignatura.

En relación con la planeación didáctica, se encontró que en su implementación muestra debilidades, tales como: La elección de los materiales didácticos, las formas de proceder del docente, la relación con los alumnos, la forma de plantear el conocimiento; la estrategia fue básicamente expositiva. En función de este análisis decidí que ese apartado era necesario para comprender los posteriores.

La búsqueda de información fue una tarea interesante porque me permitió explorar y profundizar sobre un tema que no estaba dentro de mi interés, pero que en su desarrollo pude advertir la importancia no sólo para la generación de conocimiento sino como herramienta didáctica. Llevar a cabo esta tarea me permitió identificar que la revisión del estado del arte debía hacerla con mayor puntualidad y profundidad para identificar los investigadores y las posturas desde dónde el tema de las preguntas había sido abordado. En esta parte también dudé sobre dejar los autores a pesar de las fechas en que habían sido realizadas sus

investigaciones, decidí hacerlo porque se muestra la importancia del objeto investigado en el transcurrir del tiempo y su vigencia, debido a que las prácticas en las aulas siguen mostrando la necesidad del análisis, la reflexión para generar la transformación. De igual forma se muestra que es un problema no resuelto y particularmente evidencia que la práctica docente como objeto de indagación, sobre todo en la parte didáctica o metodológica, exponiendo las dificultades para lograrlo está escasamente documentado.

Al revisar el marco conceptual detecté que el concepto “preguntas” lo había abordado con suficiencia no así el constructo referido al *proceso de indagación de la práctica docente*, pero al realizar la planeación didáctica para intervenir me percaté que no lo tenía desarrollado teóricamente. No obstante, el constructo es potente para generar investigación en esta línea, razón por la que decidí profundizar en su conocimiento.

Otra dificultad por la que atravesé fue planear el proceso de recogida de información, se llevaron a cabo las grabaciones de las sesiones de clase, pero su transcripción resultó muy complicada, principalmente por el tiempo y la precisión que demanda esta tarea.

En el proceso de indagación de práctica docente corroboré que los “nudos”, tanto para el estudiante como para los profesores, están en la formulación de preguntas, en la delimitación conceptual del problema, la categorización de la información y la reconstrucción del proceso seguido para realizar la investigación.

Detecté que la reconstrucción del proceso de indagación es una de las acciones donde se hace uso de la metacognición y que, por lo tanto, resulta una tarea compleja. Esta puede ser una de las razones por las que en las investigaciones se encuentran marcos metodológicos cargados de teoría, pero escasamente vinculada -explícitamente- al objeto de estudio.

Conclusiones

En este trabajo me propuse lograr que los estudiantes comprendieran el proceso de indagación de la práctica docente usando como recurso didáctico las preguntas, por los resultados obtenidos considero que el objetivo se logró. Los estudiantes pudieron utilizar modelos introspectivos que les permitieron revisar y analizar su quehacer docente, la primera intención fue la mejora de ésta; sin embargo, para alcanzar la meta fue necesario que siguieran todo un procedimiento con carácter científico.

La investigación-acción es un método útil para generar procesos reflexivos profundos, una de sus bondades es utilizar la práctica como un campo fértil de indagación, es decir, promueve los procesos reflexivos a partir de situaciones de la vida cotidiana, permite al profesor investigador ir de su quehacer práctico hacia el referente teórico y viceversa. Para efectos de esta investigación muy ilustrativo y útil el método.

Reconocer el enfoque de práctica reflexiva fue uno de los aprendizajes logrados, identificar a un conjunto de investigadores que se han dedicado a este campo resultó muy significativo, debido a que me permitió pensar la práctica docente desde los espacios individuales, pero también desde la colectividad. Una de las dificultades que advertía para el desarrollo de la investigación- acción como tal, era la toma de acuerdos en colectivo, puesto que se caracteriza por emprender procesos de mejora colectivos. Encontrar una corriente que apoye el análisis de práctica docente, con fundamento científico, desde la individualidad me ha dado seguridad y certeza sobre la importancia que tiene generar conocimiento en el área didáctica a la vez que me esfuerza a mejorar y transformar mi quehacer docente.

Haber redescubierto las preguntas como un dispositivo pedagógico o bien como una herramienta didáctica ha sido muy importante para el desarrollo de mi quehacer docente,

porque desde Sócrates con su método “la mayéutica” se ha enfatizado su potencial.

En este encuentro no sólo descubrí su potencial sino el uso y las condiciones en que deben y pueden ser utilizadas, además de los tipos y la estructura que demandan de acuerdo con el tema de conocimiento y a la finalidad de éste. Pude advertir que las preguntas son cotidianas, pero que la intención no está siempre en la misma sintonía. Aunque las usaba y tenía el referente didáctico sobre su potencial, no lo hacía bajo una planeación puntual, situación que hacía que se perdieran en el cúmulo de información que se vierte y genera en el desarrollo de una clase.

Respecto al *proceso de indagación de la práctica docente* ha sido muy importante su comprensión para el desarrollo de estrategias de enseñanza. Desde hace varios años imparto asignaturas que están relacionadas con el análisis de práctica docente, sin embargo, haber desarrollado esta investigación ha sido una forma muy efectiva para comprender lo que implica didácticamente su desarrollo.

Finalmente concluyo que haber utilizado una clasificación de preguntas, encontradas en la revisión teórica, me permitió identificar que, aunque didácticamente se planean para momentos y propósitos diferentes, en el desarrollo se entremezclan, por lo que es responsabilidad de quien investiga encontrar las vinculaciones y separaciones pertinentes.

Para el *proceso de indagación de la práctica docente*, la información se clasifica y analiza por separado, pero debe quedar claro que son separaciones artificiales para efectos de sistematización y análisis de la información.

En el plano de la enseñanza es fundamental desarrollar procesos metacognitivos que apoyen al profesor a identificar las implicaciones en el aprendizaje y particularmente en el *proceso de indagación de la práctica docente*.

Referencias bibliográficas

Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. En *Aula de Innovación Educativa*. 180, 26-32.

dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925256

Audirac Camarena, C. A. (2011). *Sistematización de la Práctica Docente*. Trillas.

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. En *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*. 59, 221-234.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>

Ávila, L.R. y Cortés, J.A. (2017). La Sistematización de experiencias educativas. Una experiencia con docentes universitarios. En *European Scientific Journal*. 13(4), 137-153.

<http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p137>

Ballesteros, B. y Morentin, J. (2017). Cuestiones críticas en la enseñanza y aprendizaje de la investigación cualitativa. En *Revista Investigación cualitativa en educación*.

https://www.researchgate.net/publication/318642147_Cuestiones_criticas_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_de_la_investigacion_cualitativa

Barraza, L. y Barraza, I. (2014). Incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica. En *Temas de Intervención Didáctica y práctica docente*. CAM.

Barraza, L; Romero y Barraza, I. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿temores ocultos? En *Ra Ximhai*, (12), 509-523.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194034.pdf>

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. En *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*.
[https://www.researchgate.net/.../320589054_Concepciones_epistemologicas_y_practica ...](https://www.researchgate.net/.../320589054_Concepciones_epistemologicas_y_practica...)
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La Enseñanza. En *El saber didáctico*. Paidós
- Bazdresch, M. (2001). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Educar.
- Betancourth, C. V. (2019). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118.
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios/article/view/1858>
- Borghino, M. (2017). *El arte de hacer preguntas. El método socrático para triunfar en la vida y en los negocios*. Grijalbo.
- Cabanzo, C. J. (2017). La sistematización como fortalecimiento de la práctica pedagógica. En *el Minuto Pedagógico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
Disponible en:
http://www.uniminuto.edu/documents/968618/2247594/boletin_pedagogico_4.pdf/6c5e9c71-3360-44af-8c66-5090b41bf723
- Cantón, I. (2010). Introducción a los procesos de calidad. En *Revista sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (8) 5, 4-19.
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084001.pdf>
- Campechano, J. (2013). Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco/SNTE.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del

conocimiento en investigación cualitativa. En *Theoria, ciencia, arte y humanidades*.

<http://www.redalyc.org/articulo>

Chávez- Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la*

sistematización. Perú: Asociación ETC y Andes / Fundación ILEIA. <http://leisa->

[al.org/web/images/stories/Materialinteres/sistematizacion.pdf](http://leisa-al.org/web/images/stories/Materialinteres/sistematizacion.pdf)

Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.

De Tezanos, A. (2015). El oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. En

revista *Educación y ciudadanía*. 12, 8-26.

<http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

Dirección Académica de Pregrado (2013). *Las preguntas: Una herramienta Esencial para*

el aprendizaje. Universidad de la Frontera. Chile.

https://www.academia.edu/4769114/Universidad_de_La_Frontera_Las_Preguntas

[Una Herramienta Esencial para el Aprendizaje](https://www.academia.edu/4769114/Universidad_de_La_Frontera_Las_Preguntas)

Elder, L. y Paul, R. (2002). El arte de formular buenas preguntas. Traducción: Fundación

para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP->

[AskingQuestions.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-)

Expósito Unday, D. y González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como

método de investigación. En *Gaceta Médica Espirituana* (19) 2, 1-6.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003

Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, p. (2006). *Pedagogía de la Indagación*. Segunda Edición. Morata.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.

- Freire, P., Gadotti, M., Quimares, S. & Hernández, I. (1987). *Pedagogía, Diálogo y conflicto*. Ediciones cinco.
- García, A. (2013). La instrumentación metodológica en la recuperación de práctica docente. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco /SNTE.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós.
- Iovanovich, M. L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. En *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2419>
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. En *The International Journal, for Global and Development Education Research*. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Jara Holliday, O. (2014). *La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles*. Publicaciones Alforja.
<http://democraciaglobal.org/producto/sistematizacion-experiencias-practica-teoria-otros-mundos-posibles/>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- López, C. (2006). *Planeación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México. Manual Docente.
- Mackernan, J. (2008) *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Márquez, C. y Roca, M. (2006). Plantear preguntas: Un punto de partida para aprender ciencias. En *Revista Educación y pedagogía*. (8) 45, 61-71.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/index>
- Minakata, A. (2013). Teoría de la acción educativa innovación y transformación de la práctica educativa. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco /SNTE.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. En *Revista Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 19, 93-110. Universidad Politécnica Salesiana. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Prieto de Pinilla, B. H. (2012). Revisitando la Práctica docente. En revista *Sophia*. 8, 36-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749004.pdf>
- Piña, J., Rodríguez, B. y Rodríguez, Y. (2016). Construcción del aprendizaje adulto. En *Revista ARJE*. (10) 18, 09-17. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj18/art01.pdf>
- Reinares, J. F. (2015). Repensando la práctica docente: ¿Cómo analizar la sociedad hispanoamericana de los siglos XVI y XVII? En *Clío & Asociados*. (20-21), 331-342. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de la Plata.
https://www.researchgate.net/publication/316462388_Las_narrativas...

- Rillo, A, et al (2011). Horizonte y estructura de la pregunta pedagógica. (11) 1, 1-18. En *Revista Actualidades investigativas en Educación*. (11) 1, <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie>
- Rivarola R. Q (2008) ¿Es posible aprender como adulto? En <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/empresas-y-negocios/es-posible-aprender-como-adulto-1374319.html>
<http://www.iae.edu.ar/antiguos/Documents/IAE13-Pag94.pdf>.
- Roca Tort, M. (2005). Las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. 73-80. En *Educar*. <http://crea.um.edu.mx/wp-content/uploads/2017/03/Preguntas-en-proceso-ense%C3%B1anza-aprendizaje-de-Ciencias-Roca.pdf>
- Roca, M., Márquez, C. Y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: Una propuesta de análisis. En *Revista de Investigación y experiencias didácticas*. (31) 1, 95-114. Universidad de Barcelona. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n1.603>
- Ruiz Botero, L. D. (2001). La sistematización de prácticas. Liceo Nacional Marco Fidel Suárez. [file:///E:/práctica%20docente/sistematización/Qué%20es%20la%20sistematización.PDF](file:///E:/pr%C3%A1ctica%20docente/sistematizaci%C3%B3n/Qu%C3%A9%20es%20la%20sistematizaci%C3%B3n.PDF)
- Sánchez Vázquez, A. (1997). *El punto de vista de la práctica en la filosofía*. Antrophos Editorial.
- Sandín, P. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc. Graw-Hill.
- Sañudo, L (2013). Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco/SNTE.
- Sarrate Capdevila, M. L. y Hernando Sanz, M. A. (Coord) (2009). *Intervención en pedagogía social*. Narcea/UNED.

- Van de Velde, H. (2008). Sistematización. Texto de referencia y consulta. Nicaragua: CICAP.
[file:///E:/práctica%20docente/sistematización/sistematizacion_de_experiencias -
III_edicion.pdf](file:///E:/práctica%20docente/sistematización/sistematizacion_de_experiencias_-_III_edicion.pdf)
- Van de Valde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. En *Abaco en Red*.
[https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandvelde.pdf
/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf](https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandvelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf)
- Vargas, G. y Guachetá, E. (2013). La pregunta como dispositivo pedagógico. En *Itinerario Educativo*. Colombia: Universidad de San Buenaventura. Facultades de Educación.
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3)1, 685-697.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>
- Villalobos Monroy, G. Pedroza Flores, R. (2012). Sistematización de la práctica socioeducativa. En *Innovagogía* 2012. [file:///D:/Informacion/Downloads/169-508-
1-PB.pdf](file:///D:/Informacion/Downloads/169-508-1-PB.pdf)
- Villoro, L. (2008). *Crear, saber, conocer*. 18ª ed. Siglo XXI.
- Zulueta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. En *Educere*, vol. 9, núm. 28. Venezuela: Universidad de los Andes.
<http://www.redalyc.org/articulo>
- Zúñiga, R., Mejía, M. R., Fernández, B. y Duarte, I. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. En *Revista Docencia*. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1060>

Anexo I. Clasificación de preguntas

| Preguntas formuladas en clase. Todas ellas se plantearon en el marco de la revisión de un trabajo concluido y que sirvió como modelo. La intención era que los estudiantes pudieran advertir qué les hacía falta para complementar su trabajo elaborado en el primer semestre. | Tipo de pregunta El alumno: Busca respuestas correctas | Preguntas para decir. | Preguntas para transformar. El alumno moviliza conocimientos | Características de una buena pregunta |
|--|---|------------------------------|--|---|
| ¿Qué hizo (el autor del trabajo) para estructurar ese diagnóstico? | Abierta | X | | <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizada • Dar indicios del ámbito al que se pide la respuesta (situar el marco teórico de referencia) • Estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar. (la demanda debe ser clara) |
| ¿Qué cosas hicieron falta para que el diagnóstico no estuviera tan plano, para que el diagnóstico no estuviera tan corto? | Abierta | | X | OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LAS PREGUNTAS: <ul style="list-style-type: none"> • Exploración. • Motivar. • Introducir nuevos puntos de vista. • Estructuración o síntesis • Aplicación. |
| Estuvimos haciendo algunas anticipaciones a este índice: ¿Qué era?, ¿qué creen que había ahí? ¿qué podía haber puesto el compañero en cada uno de los subtítulos? | abiertas | | X | |
| En el primer semestre iniciamos con esto, problematizando. ¿Qué contiene la problematización? | Abierta | | X | |
| ¿Por qué considerar que ese problema es central o básico? | Abierta | | X | |
| ¿y usted dirá, pero cómo? ¿la problematización no es el diagnóstico? ¿no? | Cerrada | X | | |
| Si yo les pidiera que hicieran una comparación entre la parte que ustedes trabajaron y ésta, que se supone que, no se supone, (corrijo) ésta, que fue aprobada o fue realizada y fue validada ¿qué encontrarían? | Abierta | | X | |
| haciendo una comparación entre esto que acaban de leer y lo que ustedes hicieron ¿qué encontrarían ustedes? ¿Qué dirían al respecto de lo de ustedes? | Abierta | | x | |

| Preguntas formuladas en clase. | Tipo de pregunta | Preguntas para decir. | Preguntas para transformar. | Características de una buena pregunta |
|---|--|----------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Todas ellas se plantearon en el marco de la revisión de un trabajo concluido y que sirvió como modelo. La intención era que los estudiantes pudieran advertir qué les hacía falta para complementar su trabajo elaborado en el primer semestre. | El alumno: Busca respuestas correctas | | El alumno moviliza conocimientos | |
| Aquí, lo quiero que vean, es cómo se fue acercando (al problema), aquí tienen cuestionamientos. | | X | | |
| Acuérdense que él va viendo el aprendizaje autónomo, entonces, dice la codependencia ¿cuáles son los niveles de autonomía? Que tienen esos niños ¿en cuál campo disciplinarios se encuentran más libres? En español, en las matemáticas, ¿dónde? ¿Qué actividades favorecen el desarrollo del trabajo autónomo? | Abierta | X | | |
| Hace como una especie de descripción, no contesta las preguntas, sino las preguntas se quedan abiertas, porque eso finalmente (dirigiéndome a los alumnos los cuestiono) ¿Dónde lo va a encontrar?; ¿Cuándo lo va a encontrar? | Abierta | | x | |
| Esta pregunta abierta, (me dirijo a los alumnos y les pregunto: ¿Por qué?, ¿por qué yo digo que es una pregunta abierta? | Abierta | | x | |
| <p>¿Qué le falta a la pregunta (abierta)? ahí estamos buscando una respuesta de ¿cómo?, ¿Para dónde le vamos?</p> <p>(Tomo la frase del estudiante y la repito) ¿por dónde voy a comenzar? (Agrego) ¿Cómo le voy a hacer?)</p> <p>De igual forma y aquí dice con ¿cuáles estrategias detonan el desarrollo del aprendizaje autónomo?</p> <p>Entonces ahí ya se va acercando, porque la primera está abierta ¿cómo se favorece? pero ¿qué le faltaría ahí, a esa pregunta? “¿qué le faltaría maestros?</p> <p>(insisto) desde su punto de vista, ¿qué le falta a la pregunta?,</p> | <p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p> | <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> | <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> | |

| Preguntas formuladas en clase. | Tipo de pregunta | Preguntas para decir. | Preguntas para transformar. | Características de una buena pregunta |
|---|--|-----------------------|---|---------------------------------------|
| <p>Todas ellas se plantearon en el marco de la revisión de un trabajo concluido y que sirvió como modelo. La intención era que los estudiantes pudieran advertir qué les hacía falta para complementar su trabajo elaborado en el primer semestre.</p> | <p>El alumno: Busca respuestas correctas</p> | | <p>El alumno moviliza conocimientos</p> | |
| <p>si ustedes las hicieran, ustedes analicen la pregunta y ¿qué creen o qué le pondrían ustedes a esa estrategia?, ¿a esa pregunta, para que fuera más precisa?</p> | | | | |
| <p>Esa estrategia (señalando la pregunta del texto ejemplo) está todavía abierta, está diciendo qué estrategias, y ya dice para qué las quiere, (formulo la pregunta al grupo) ¿para qué las quiere?</p> <p>Si yo digo en la primera pregunta, ¿cómo se favorece el aprendizaje autónomo en los alumnos de quinto grado de primaria?, la respuesta es, con estrategias, él está diciendo con estrategias, pero ¿cuáles?</p> <p>Revisen las de ustedes véalo en su trabajo, vean las preguntas que plantearon en su trabajo, a ver en estas precisiones que estamos haciendo a ver ¿cómo están las de ustedes?</p> | <p>Abierta</p> | <p>X</p> <p>X</p> | <p>X</p> | |
| <p>entonces que nosotros vayamos viendo ¿qué tanto esos (indicadores que fuimos tomando del trabajo muestra que revisamos) los aplicamos en la formulación de la pregunta que nosotros hicimos?</p> <p>Haber ¿una pregunta que ustedes tengan por ahí?"</p> <p>Aa. ¿qué estrategias aplicar para lograr la comprensión de la división y la multiplicación en los alumnos de quinto grado de sección A y sección B?</p> <p>Ma. (repite) ¿qué estrategias aplicar para lograr la comprensión de la división y la multiplicación</p> | <p>Abierta</p> | <p>X</p> | | |

| Preguntas formuladas en clase. | Tipo de pregunta | Preguntas para decir. | Preguntas para transformar. | Características de una buena pregunta |
|---|--|-----------------------|---|---------------------------------------|
| <p>Todas ellas se plantearon en el marco de la revisión de un trabajo concluido y que sirvió como modelo. La intención era que los estudiantes pudieran advertir qué les hacía falta para complementar su trabajo elaborado en el primer semestre.</p> | <p>El alumno: Busca respuestas correctas</p> | | <p>El alumno moviliza conocimientos</p> | |
| <p>Aa. Ya quité multiplicación porque (...) me voy por división”</p> <p>Ma. Ok, entonces, todavía, ¿qué le faltaría ahí?,</p> | | | | |
| <p>Ir cerrando la pregunta que tenemos que especificar, pero ¿cuándo vamos a poder especificar?</p> | Abierta | | x | |
| <p>¿Cuándo creen que podemos especificar las estrategias?</p> | Abierta | | X | |
| <p>ahí tiene que saber exactamente ¿qué tipo de estrategias utilizará a la hora de intervenir?</p> | Abierta | X | | |
| <p>Quando ustedes entran a la (revisión de la) literatura ustedes van a buscar (por ejemplo) comprensión lectora, ¿que es esto?, ¿Si? ¿Qué es eso? ¿con qué se come?, ¿ a qué hora?, ¿con qué se sirve?, ¿?con qué se acompaña?</p> <p>Todo eso de la comprensión lectora pueden entrar directo a la comprensión lectora, pero diciendo ¿qué es y quién lo dice, y cuántos lo ha dicho, y por qué lo han dicho y que características tiene?</p> <p>Tiene que decir ¿qué son los textos expositivos? ¿qué características tienen? ¿qué nivel de complejidad tienen esos textos?</p> <p>Entonces usted dice: tengo un texto expositivo que tiene este nivel de complejidad y los niños tienen estas características. Entonces ¿qué debo hacer?</p> <p>Este enfoque de prácticas sociales del lenguaje ¿que implica? ¿Cómo debe desarrollarse?</p> <p>entonces ya puedo hacer la relación, texto enfoque ¿Sirve el texto para lo que quiero?</p> | Abierta | X | X | |
| | Cerrada | | | |

| Preguntas formuladas en clase. | Tipo de pregunta | Preguntas para decir. | Preguntas para transformar. | Características de una buena pregunta |
|---|--|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Todas ellas se plantearon en el marco de la revisión de un trabajo concluido y que sirvió como modelo. La intención era que los estudiantes pudieran advertir qué les hacía falta para complementar su trabajo elaborado en el primer semestre. | El alumno: Busca respuestas correctas | | El alumno moviliza conocimientos | |
| ¿Qué estrategias propone el programa? Pero ¿Que estrategias proponen otros autores? | | | | |

Anexo 2. Uso de preguntas. Evaluación de avances.

| Diseño | Desarrollo |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Consideré los ajustes hechos en el primer ciclo? (argumentar de qué manera) ▪ ¿Consideré los resultados obtenidos en el primer ciclo - avances y dificultades en la enseñanza y en los aprendizajes? (argumentar de qué manera) | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósitos del ciclo ¿Dan continuidad al trabajo del primer ciclo? (argumentar de qué manera) ¿Cómo los enuncio? (como aprendizajes esperados, objetivos o propósitos) ¿cómo es su extensión? (por ciclo de intervención, por grupo de sesiones de trabajo o por cada sesión) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerando los propósitos planteados ¿qué avances y dificultades advierto hasta este momento? (argumentar por qué) ▪ ¿Qué avances y dificultades inesperados detecto hasta el momento? |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Duración ¿En cuáles meses inicia y termina el ciclo?, ¿Cuántas sesiones prevé en total? (Argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿He tenido dificultades contextuales para llevar a cabo las sesiones programadas?, ¿cómo las he resuelto o como pienso resolverlas? |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeación ¿Conservo la forma de elaborar las planeaciones didácticas o cambié? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué ventajas y/o desventajas me está representando la forma de planear? ▪ ¿Qué estrategias de trabajo me están resultando más eficaces?, ¿cuáles menos? (argumentar ¿por qué) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos de evaluación ¿Cuáles son los instrumentos y momentos clave que consideré emplear? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tan útiles me están resultando los instrumentos? (argumentar ¿por qué) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos para dar seguimiento ¿Conservo los instrumentos anteriores, los cambié, incorporé nuevos o hice una combinación? (Argumentar ¿por qué?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tan útiles me están resultando los instrumentos? (argumentar ¿por qué) |

Anexo 3. Concentrado: Evaluación de los ciclos de intervención. *Ejemplo*

| Diseño | Mi intervención | Desarrollo | Mi intervención |
|---|---|------------|-----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Consideré los ajustes hechos en el primer ciclo? (argumentar de qué manera) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si consideré los ajustes del primer ciclo, ya que en los resultados observé que me hacía falta trabajar con más material didáctico. | | |

| Diseño | Mi intervención | Desarrollo | Mi intervención |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Consideré los resultados obtenidos en el primer ciclo - avances y dificultades en la enseñanza y en los aprendizajes-? (argumentar de qué manera) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Del mismo modo también diseñé una sesión donde aplicaría estrategias para que ellos valoraran el trabajar de modo colaborativo. ▪ En la planeación de mi segundo ciclo también tomé en cuenta el diseñar trabajar el proyecto en el aula con integrantes que yo decidí para que aprendieran a trabajar en cualquier situación y no sólo con sus afines. ▪ Así como también en mi diseño tuve en cuenta el aplicar una estrategia que les permitiera trabajar en equipo, competir y motivarlos a estudiar de una forma lúdica. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósitos del ciclo ¿Dan continuidad al trabajo del primer ciclo? (argumentar de qué manera) ¿Cómo los enunció? (como aprendizajes esperados, objetivos o propósitos) ¿cómo es su extensión? (por ciclo de intervención, por grupo de sesiones de trabajo o por cada sesión) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ En mis propósitos le di continuidad ya que lo que quiero lograr es que los alumnos se motiven mediante estrategias a trabajar y estudiar de forma colaborativa. ▪ Los enuncié como objetivo pues en mis sesiones lo que busco obtener es además de la motivación, que yo encontrara las adecuadas estrategias que me permitieran facilitar la motivación en mis alumnos para trabajar de una forma colaborativa. ▪ Mi extensión fue por ciclo de intervención. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerando los propósitos planteados ¿qué avances y dificultades advierto hasta este momento? (argumentar por qué) ▪ ¿Qué avances y dificultades inesperados detecto hasta el momento? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yo advertí como dificultad que no eliminé al cien por ciento la apatía de algunos de los alumnos. ▪ Pero observé gratamente que aumentó el número de alumnos que mostraron interés y gusto por la clase gracias a las estrategias que apliqué, sobre todo en el juego tipo maratón donde ellos adquirieron el gusto por la competitividad. ▪ Otro avance que advertí fue los alumnos si no trabajaron entusiasmados en equipos que no fueron afines, si lo hicieron de una forma natural sin reclamos hacia a mí y creo que esto les ayudó en las estrategias que apliqué al inicio de las sesiones. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Duración ¿En cuáles meses inicia y termina el ciclo?, ¿Cuántas sesiones preví en total? (Argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La duración de mi ciclo de intervención fue de catorce días que abarco del 9 al 27 de Marzo, con un total de tres sesiones en mi ciclo. La primera sesión fue del 9 al 13 de Marzo y cada día era de 50 minutos La segunda sesión fue del 17 al 20 de Marzo y fue cada día 50 minutos La tercera sesión fue del 23 al 27 de Marzo y fue cada día con una aplicación de 50 minutos. Fueron tres sesiones porque ajuste lo que yo necesitaba a esos días, además de que ya se venían las vacaciones y quería intervenir y poder tener resultados sobre mi intervención, | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿He tenido dificultades contextuales para llevar a cabo las sesiones programadas?, ¿cómo las he resuelto o como pienso resolverlas? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las dificultades más importantes que he tenido son la apatía de los alumnos. ▪ Y un poco el tiempo porque se vinieron las vacaciones y tuve varias ausencias de los alumnos en gran número, unos días varios y otros días otros. ▪ Pienso resolverlas insistiendo en motivarlos mediante estrategias, mediante pláticas con ellos y clases más dinámicas y utilizando material |

| Diseño | Mi intervención | Desarrollo | Mi intervención |
|---|--|--|---|
| | <p>pues también fue porque tres sesiones son las que necesitaba aplicar tanto en tiempos para promediar a los alumnos en el mes y fue una manera sencilla de intervenir de una manera eficaz en el aula.</p> | | <p>didáctico atractivo para ellos.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeación ¿Conservo la forma de elaborar las planeaciones didácticas o cambié? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conservé la manera en que elaboré mi planeación porque considero que es correcta y contiene lo más importante para poder intervenir en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué ventajas y/o desventajas me está representando la forma de planear? ▪ ¿Qué estrategias de trabajo me están resultando más eficaces?, ¿cuáles menos? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para mí ha sido una ventaja muy buena la forma de planear, me ayudó muchísimo en mi clase el aplicar las estrategias de mi intervención porque siento que me funcionó perfectamente ya que capté la atención y la disposición al trabajo de los alumnos. ▪ Las estrategias que más me resultaron fue el trabajar de manera dinámica con juegos donde les insito a la competitividad. ▪ La estrategia que menos me funcionó fue el trabajo sin afinidad ya que, aunque trabajaron en algunos casos rindieron menos porque no se sentían cómodos. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos de evaluación ¿Cuáles son los instrumentos y momentos clave que consideré emplear? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los instrumentos de evaluación que utilicé fueron Video, observación, lista de cotejo, proyecto, examen y descarté los diarios porque más de la mitad de los alumnos perdió el diario. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tan útiles me están resultando los instrumentos? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Me resultan muy útiles porque me permiten advertir si lo que estoy aplicando está dando resultados, si es que estoy teniendo avances o si es que necesito tener ajustes en mi modo de intervenir en el aula, me ayudan a buscar más literatura que se asocie con mi objeto de intervención. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos para dar seguimiento ¿Conservo los instrumentos anteriores, los cambié, incorporé nuevos o hice una combinación? (argumentar ¿por qué?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los instrumentos en realidad fueron los mismos lo único que cambié fueron mis estrategias para intervenir en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tan útiles me están resultando los instrumentos? (argumentar por qué) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ |

CLS²

² Estudiante del IV semestre de la Maestría.

