



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

REFLEXIÓN DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DIALÓGICO:
HACIA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DEL
PROFESORADO DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN LA
CIUDAD DE ZACATECAS DURANTE EL CICLO ESCOLAR
2022-2023

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Agustín Mauricio Barrios

Directora:

Dra. Laura Rangel Bernal

Codirectora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Zacatecas, Zac., a 2 de mayo de 2024.

RESUMEN

En esta investigación se realizó una intervención educativa de tipo cualitativo, mediante la cual se les brindó a las y los docentes de una escuela primaria una formación profesional mediante la aplicación de talleres como un espacio de reflexión, resaltando algunos puntos de análisis que les permitieron identificar el grado de participación dialógica e involucramiento que ejercen ante sus alumnas y alumnos, así como detectar el estilo de su práctica pedagógica. Como resultado se interpreta un cambio de actitud profesional favorable en la forma en que hacen sus conexiones reflexivas entre sus emociones, sus conocimientos y su práctica docente, al reconocer la importancia de seguir nuevas pautas en sus estilos de enseñanza que pueden favorecer el aprendizaje.

Palabras claves: práctica docente, reflexión de la práctica, aprendizaje dialógico

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo a mi familia, con mucho amor y aprecio, quienes me apoyaron en todo momento y contuvieron mis momentos de ausencia y desvelo de su compañía.

En especial a mi esposa, a mi hija e hijos por brindarme la fe y la confianza en que todo es posible de lograr sin importar los tiempos ni los espacios. Todo llega en el momento justo. Gracias por todo.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), durante el periodo de 01/02/2022 al 31/07/2023. Mi agradecimiento a esta institución.

Agradezco de igual forma a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por darme la oportunidad de concluir mi formación de posgrado en el nivel de Maestría.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	12
LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE	12
1.1 La práctica docente reflexiva	12
1.2 El modelo de educación dialógica y sus aportes a la enseñanza aprendizaje	18
1.3 La investigación-acción como método para promover la reflexión en la práctica docente.....	26
CAPÍTULO II	32
LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ENTORNO DE LA ESCUELA PRIMARIA “FRANCISCO VILLA” DE LA CIUDAD DE ZACATECAS.....	32
2.1. El entorno socioeconómico y cultural de la escuela primaria “Francisco Villa” de la ciudad de Zacatecas	33
2.2 Los paradigmas de enseñanza y su relación con la práctica docente	44
2.3 Diagnóstico de la práctica docente en el profesorado de la escuela “Francisco Villa”	50
CAPÍTULO III	58
LA INTERVENCIÓN REFLEXIVA HACIA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	58

3.1 Diseño del plan de intervención para la reflexión y mejora de la práctica docente	59
3.2 El plan de intervención	60
3.2.1 Secuencia didáctica para el desarrollo de cada sesión	65
3.2.2 Descripción de la realización de la intervención para la mejora de la práctica docente	68
3.3 Análisis de las producciones escritas.....	71
CONCLUSIONES.....	87
REFERENCIAS.....	93
ANEXOS	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de la propuesta de implementación del modelo dialógico en la Primaria "Francisco Villa"	24
Tabla 2. Tipo de familia en la que se encuentra el alumnado de la escuela primaria "Francisco Villa"	40
Tabla 3. Integración del perfil profesional y otros datos relevantes que distingue al profesorado de la escuela primaria "Francisco Villa"	51
Tabla 4. Interpretación de información registrada en las fichas de observación de clase.....	54
Tabla 5. Planeación general de los talleres.....	61
Tabla 6. Contenido de la primera sesión. Taller 1	62
Tabla 7. Contenido de la segunda sesión. Taller 1	63
Tabla 8. Contenido de la tercera sesión. Taller 1	64
Tabla 9. Contenido de la cuarta sesión. Taller 2	64
Tabla 10. Desarrollo de las sesiones del primer taller.....	65
Tabla 11. Desarrollo de las sesiones del segundo taller	67

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Ocupación de la madre y del padre de familia	37
Gráfica 2. Condición de la casa donde habita la familia	38
Gráfica 3. Grado escolar de la madre y del padre de familia	41
Gráfica 4. Origen de procedencia de la familia.....	43

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Docente exponiendo la reflexión de su práctica	75
Imagen 2. Captura de la narrativa reflexiva del docente DM4B	77
Imagen 3. Docente DM5A presentando su reflexión	78
Imagen 4. La docente DF3A expone su narrativa reflexiva	80
Imagen 5. Narración reflexiva de la docente DF3A	81
Imagen 6. Reflexión manuscrita presentada por el docente DM2A.....	82
Imagen 7. Continuación de la narrativa anterior.....	83

ANEXOS

Anexo A. Formato de ficha de observación de clase	98
Anexo B. Descripción de conceptos utilizados en la ficha de observación de clase	99
Anexo C. Carta de consentimiento informado	102
Anexo D. Carta de consentimiento de la docente DF6B	104
Anexo E. Carta de consentimiento de la docente DF3A	105
Anexo F. Carta de consentimiento informado del docente DM5A	106

ACRÓNIMOS

COVID-19	Corona virus 2019
NEM	Nueva Escuela Mexicana
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

La experiencia adquirida sobre la práctica docente en su modalidad a distancia durante el confinamiento por la pandemia por Coronavirus (COVID-19) puso en evidencia la problemática de las deficiencias didácticas y pedagógicas que el profesorado afrontó, ante la incapacidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitaran el logro de los objetivos del aprendizaje en el alumnado de educación primaria del centro escolar al que en lo presente se hará referencia, lo cual llevó a planificar y realizar una intervención educativa para hacer frente a los principales desafíos que afronta la escuela primaria “Francisco Villa” de la ciudad de Zacatecas, los cuales consisten en ofrecer una educación de excelencia y contribuir sustancialmente al desarrollo integral de su alumnado.

Para lograrlo, se buscó propiciar que el profesorado de esta escuela ejerciera una práctica docente reflexiva y que, de manera autónoma, identificara sus áreas de oportunidad e incidiera para transformarla desde su propia perspectiva, a través del uso y práctica de una metodología dialógica del aprendizaje, es decir, mediante un diálogo igualitario con su alumnado, eliminando las barreras jerárquicas y autoritarias dentro del aula y de esta manera permitir que las decisiones sobre qué hay que aprender y cómo, se compartan entre todas y todos los agentes de la comunidad escolar.

Para sustentar la importancia del tema de investigación y orientar una buena propuesta de intervención, se realizó una revisión de la literatura publicada en los ámbitos internacional, nacional y local para construir el estado del arte. Se

seleccionaron trabajos en los que se buscó entender el quehacer docente, integrando la reflexión de la práctica y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Iniciando por el ámbito internacional, se encontró una investigación hecha por Castellanos & Yaya (2013) publicado a través de un artículo en el que se analizan las reflexiones hechas sobre la práctica docente de un grupo de profesoras y profesores que se encontraban en funciones y que participaron en un curso de posgrado en educación durante el segundo semestre en el 2011.

El propósito de este estudio fue formar a las y los profesores en activo en ambientes de aprendizaje que pudieran favorecer la reflexión sobre su propia práctica profesional. Para ello, se seleccionaron textos reflexivos elaborados por todas y todos los estudiantes durante el proceso de la investigación y en la lectura de las producciones obtenidas se establecieron categorías previas y emergentes que dieran cuenta de la forma en que las y los alumnos hicieron conexiones significativas entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas de enseñanza (Castellanos & Yaya, 2013).

Para lograr este propósito, las autoras diseñaron una experiencia plasmada por escrito en un diario de aprendizaje semanal, estas producciones pedagógicas fueron un insumo para el análisis sobre su propia práctica como docentes. Se pretendió generar la reflexión en las y los participantes, haciendo viable una problematización de su ejercicio profesional y la identificación de posibles formas de intervenir (Castellanos & Yaya , 2013).

El marco teórico de esta investigación se sustenta en los trabajos de Shön (1998) que hablan sobre la reflexión en la acción y en Perreneud (2010), quien también

se refiere a la reflexión sobre la acción; en donde se hace referencia a que el verdadero aprendizaje surge a través de las teorías sobre el aprendizaje situado, es decir, que el aprendizaje no se separa del contexto en el que se aprende y tiende a que las actividades en las cuales se aprende correspondan al tipo de tareas reales de la acción.

Con el fin de observar los logros y las limitaciones del ejercicio reflexivo que se desarrolló en esta experiencia pedagógica, las autoras procedieron a analizar las producciones escritas de la totalidad de las y los estudiantes, análisis del cual se concluyó que la reflexión del profesorado sobre su práctica pedagógica permitió que construyeran conocimientos de y en sus propias realidades; es por ello que se cree que se pueden alcanzar mayores objetivos si se analizan las propias prácticas pedagógicas siempre y cuando se contemple implementar una formación docente reflexiva desde su preparación profesional y continuar con esa transversalidad en los programas de formación continua (Castellanos & Yaya, 2013).

Una investigación más realizada por Corvalán (2013), en la región Metropolitana de Santiago de Chile, en nivel de Educación Básica, surgió con el propósito de indagar muy de cerca lo que sucede al interior del aula escolar, para lograr el fin educacional de la persona. Este es un trabajo muy descriptivo, narrado desde la experiencia propia de los actores involucrados, apegada y fidedigna de la realidad cotidiana, recuperando el sentir de los hechos humanos dentro de la práctica docente.

Su propósito fue hacer una descripción sistemática sobre la parte subjetiva del propio profesorado hacia su hacer docente. En el trabajo se presenta parte de los relatos de profesoras y profesores participantes en donde refieren el significado que ellas y ellos mismos le otorgan a la práctica pedagógica innovadora. Ello significa, que

se parte sobre la base de que la investigación-acción comprende a la práctica docente desde una visión propia de quien la construye, determinando en ella su reflexión y su transformación (Corvalán, 2013).

Parte interesante de esta investigación de la reflexión sobre la práctica docente es que se mantiene un trabajo colaborativo de reflexión, es decir, que el grupo de docentes ponen énfasis en el reconocimiento de las habilidades individuales del alumnado y favorecer la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras (Corvalán, 2013).

En la conclusión de este estudio se destacan, como estrategia de trabajo posterior a la reflexión de la práctica pedagógica, la atención personalizada que se desarrolla con el estudiantado al focalizar los esfuerzos pedagógicos centrados en las necesidades individuales de los estudiantes (Corvalán, 2013)

Otro estudio en el campo de la reflexión de la práctica docente fue realizado por Torres, Yepes & Lara (2020) como una propuesta para conocer las percepciones de las y los docentes sobre su reflexión en sus respectivas docencias y cómo se lleva a cabo este proceso en la Universidad Nacional de Ecuador. Se realizó una entrevista a profundidad, estructurada, entre 12 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Se establecieron dimensiones y categorías de análisis utilizando el método fenomenológico hermenéutico, se realizó la descripción e interpretación de las experiencias vividas.

En esta investigación las y los maestros construyeron su saber pedagógico y reflexionaron sobre su práctica docente. Además, se analizó el saber pedagógico y se identificaron si en las reflexiones realizadas por las y los maestros, éstos exponen los obstáculos o problemas en la aplicación de las actividades del aula, si exhiben las

estrategias empleadas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y si la evaluación es efectuada (Torres *et al.*, 2020)

De acuerdo con los resultados encontrados se concluye que es necesario proporcionar las herramientas que desencadenen los procesos reflexivos de las y los docentes que desean mejorar su trabajo en el aula. Parte de esta conclusión es que los formadores de docentes necesitan asumir que, para ser una y un buen docente se requiere reflexionar la práctica educativa sobre lo que se hace o se deja de hacer en el espacio del aula (Torres *et al.*, 2020)

Dentro del estado del arte nacional, Osuna & Díaz (2019) presentan los resultados de un estudio de caso en el que 26 profesoras y profesores en servicio en diferentes niveles del sistema educativo, donde el 84% fueron mujeres y el resto hombres, quienes imparten clases en los diversos niveles del sistema educativo mexicano, realizaron un ejercicio de auto observación y reflexión de su práctica docente, con objeto de detectar cuáles factores están limitando el aprendizaje. El diseño se enmarcó en los métodos cualitativos, enfocado a un estudio de caso simple, cuyo objetivo fue definir algunos de los factores que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio de la autorreflexión de la práctica docente, a fin de mejorar la enseñanza y contribuir a la formación integral de las y los estudiantes.

El análisis de las observaciones permitió identificar que hay aspectos no necesariamente vinculados a los contenidos, que impiden que los objetivos formativos se logren. En particular, sobresalieron los relacionados con el proceso grupal (motivación, trabajo en equipo e integración) que prevalece en el aula, mismo que podría obstaculizar el fortalecimiento de la formación integral entre el estudiantado de cara a la nueva ciudadanía (Osuna y Díaz, 2019).

En el mismo ámbito nacional, se reconoce la ponencia de los autores Chuquilin & Zagaceta (2019) presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, celebrado en el estado de Guerrero, México, en el que se analiza progresivamente la práctica docente reflexiva de dos profesoras, que en ese periodo de estudio participaron en un proyecto de investigación-acción, en el marco de un estudio de postgrado en maestría.

En esa investigación se implementó la metodología de la investigación-acción desde un paradigma interpretativo, *“el cual exige estudiar las acciones sociales en sus escenarios naturales interpretando los significados que las personas le dan”* (Denzin & Lincoln, 2011). Para lograr el objetivo planteado, se implementó como instrumento de investigación el uso de la entrevista y las notas de campo, para obtener a fin de incidir en el cuestionamiento de su práctica docente (Chuquilin & Zagaceta, 2019).

Como parte del resultado de esta investigación, al principio de ella, una docente participante juzgaba que el origen del problema estaba en las y los alumnos, pero al final de ella, ahora expresa sus reflexiones en torno a su propia práctica, por lo que en esta investigación se logró que las docentes intervenidas alcanzaron a trascender hacia un criterio superior de reflexión de su práctica, incorporando en ello dos acciones reflexivas: la comprensión de su práctica pedagógica y en cómo cambiarla para mejorarla (Chuquilin & Zagaceta, 2019).

Un trabajo más de investigación relacionado a la reflexión de la práctica docente es el presentado por Huerta (2015) quien presentó una tesis de intervención educativa titulada *“La reflexión como herramienta metodológica que promueva la modificación de la práctica educativa, en el Cendi Lago Garda”*, para obtener su título de Licenciada en Educación Preescolar. El objetivo de este trabajo fue lograr la sensibilización del

docente desde la reflexión sobre su propia acción docente, por lo que su población de intervención es el profesorado del Cendi Lago Gorda en el D.F.

La metodología empleada fue la investigación acción desde la idea de Latapí, mediante una planeación estratégica situacional, la cual describe como *“el proceso continuo y sistemático de análisis y diálogo entre los actores de la comunidad educativa para seleccionar una dirección de acciones clave de resultados que cambian situaciones a través de superar resistencias”* (Huerta, 2015, p.78).

La autora sostiene, como resultados de su investigación, la premisa de que la manera de construir y fortalecer la profesión docente es a partir de un conocimiento amplio de los saberes los cuales se fortalecen a través de la práctica de la docencia. Además, reconoce que es a través de la reflexión que se abren nuevas expectativas sobre la práctica, lo cual permite generar nuevas perspectivas de mejora. No obstante, concluye que la voluntad individual del profesorado para mejorar es necesaria para la modificación de la personalidad del ser humano (Huerta, 2015).

Dentro del ámbito local, es altamente difícil encontrar trabajos de investigación en su modalidad de intervención educativa que aludan a la reflexión de la práctica docente con propósitos de mejorarla. Sin menoscabo de lo anterior, existen documentos de investigación de orden local que se refieren a la conceptualización de la reflexión de la práctica docente, los cuales están sustentados en la interpretación o creación de su propio paradigma de concepciones de otros autores que nos escriben sobre su concepto y sus beneficios.

Indagar y conocer parte de lo que el estado del arte ha aportado a la reflexión y transformación de las prácticas docentes en los diferentes momentos de formación y practicidad del profesorado, ofrece la oportunidad de intervenir en las problemáticas

similares identificadas en otros contextos, facilitando el acceso a la reflexión de la práctica docente. Por lo que conocer los trabajos expuestos en este apartado fue de gran apoyo para sustentar la atención que se le brindó a esta propuesta de intervención sobre los propios contextos que han incidido significativamente en el bajo compromiso y desempeño profesional de las y los docentes que laboran en la Escuela Primaria “Francisco Villa” de la Ciudad de Zacatecas.

El problema detectado se relaciona con el hecho de que, en la labor de las y los docentes se generan espacios de confort y prácticas de enseñanza no reflexivas, atribuidas a dos factores importantes: a recibir en el aula a un alumnado proveniente de familias donde papá y mamá se concentran sólo en su actividad económica y expresan poca exigencia de resultados a la enseñanza aprendizaje de sus hijas e hijos; y a la baja acción reflexiva del profesorado hacia los resultados de su propia práctica docente.

En vista de lo anterior, fue necesario intervenir con el profesorado y en su práctica, para incitarlos a reflexionar sobre ella. De ahí surge el planteamiento de la pregunta de investigación: ¿cómo promover la reflexión de la práctica docente y acceder a un modelo de enseñanza dialógica en el profesorado de la escuela primaria “Francisco Villa”?

Para aproximar una respuesta confiable ante tal interrogante, se formuló la siguiente hipótesis: la promoción de la reflexión sobre la práctica docente es susceptible a acceder a nuevas propuestas de enseñanza dialógicas y mejorar los resultados del aprendizaje del alumnado. Una forma de propiciar dicha reflexión es a través de talleres, ya que permiten crear un conocimiento nuevo desde los propios saberes del profesorado y dar lugar al inicio o consolidación de una estrategia de

acción para el cambio. A ello se suma una propuesta metodológica sobre el aprendizaje dialógico para producir expresamente una innovación en la práctica docente del profesorado.

Asimismo, se optó por implementar talleres donde se abordó el tema de la investigación-acción participativa, la cual se concibe...

“...como una actividad basada en un grupo, que tiene en cuenta la dualidad de propósitos de la Investigación Acción Participativa: • generar conocimientos críticos sobre la realidad en estudio, y al mismo tiempo. • influir en el grado de organización y movilización de los grupos comprometidos” (Sirvent & Rigal, 2012, p. 50).

Por tanto, el objetivo general fue realizar una intervención educativa a través de la implementación de talleres con el profesorado de la Escuela Primaria “Francisco Villa” para revisar los fundamentos del aprendizaje diálogo dentro de los procesos de enseñanza, así como elementos teóricos y metodológicos de la investigación-acción con la finalidad de aportarles herramientas para reflexionar y mejorar su práctica.

Lograr el alcance de este objetivo implicó dar seguimiento a la consecución de los siguientes objetivos específicos: Identificar los aportes teóricos del método de la investigación-acción en la práctica docente reflexiva. Destacar los elementos contextuales que motivan al profesorado de la escuela “Francisco Villa” a definir su estilo de práctica docente. Y ejecutar con docentes dos talleres orientados a la concientización de la reflexión de su práctica a través del conocimiento de los aportes teóricos de la investigación-acción, para mejorar sus prácticas y sus resultados.

Se eligió realizar una intervención educativa dado que esta metodología permite resaltar la identificación de problemas como pilar constructor de la actuación profesional, además, accede a incitar al trabajo colegiado implicando la cooperación y

el diálogo en la atención de problemas y soluciones innovadoras (Barraza, 2010, p. 20).

La realización de esta intervención educativa se diseñó a través de la implementación de talleres, que se pueden entender como un prototipo de trabajo metodológico que provoca espacios de reflexión y debate referente a los temas que se han de tratar, con la clara idea de plantear propuestas y tomar decisiones. Según Vasco (2013), un taller es un espacio con ambiente formativo en donde la interrelaciones con el conocimiento y los participantes genere procesos de reflexión individuales en cada uno de ellos para después socializar y generar un trabajo colaborativo.

Dentro de cada sesión de taller se expusieron elementos teóricos sobre la reflexión de la práctica, se ofrecieron nuevas estrategias de enseñanza dialógica y se tomaron compromisos de acción, surgidos posterior a las reflexiones compartidas entre el colectivo participante, de tal manera que esta intervención permitiera realizar un ejercicio de acción como producto de las reflexiones expuestas, a modo de intervención.

Para este tema de investigación fue preciso delimitar el marco conceptual del tema de investigación, retomando conceptos teóricos que aluden a la reflexión docente como una reflexión individual y colectiva que se va dando durante la acción:

“Se enfatiza en el proceso que consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor manera de abordar un tema, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Es decir, tomar la propia acción docente como objeto de reflexión para lograr alguno de los siguientes propósitos: ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, ya sea para explicarlo o para hacer una crítica constructiva” (Perrenoud, 2010, pp. 30-31).

De igual manera, se retoman algunos aportes de la investigación-acción, que se concentran específicamente en el conocimiento de las ciencias sociales y humanas, a través del cuestionamiento de lo que sucede o mediante una crítica sistemática de las prácticas profesionales para generar una mejora en cierto campo específico, en este caso, se estará centrando en autoanalizar la práctica docente de un grupo de profesorado de educación primaria, con un punto de vista crítico.

A partir de la necesidad de intervenir en la atención a una problemática pedagógica identificada al interior de una práctica docente no reflexiva, se contempló desarrollar en este trabajo de investigación tres capítulos cuyo contenido se describe a continuación.

El capítulo I se integró con elementos teóricos básicos para comprender en qué consiste la reflexión sobre la práctica docente y la conceptualización de la investigación-acción como método que promueve la reflexión en y para la práctica. El capítulo II aborda lo que refiere al contexto interno y externo que condiciona, determina y/o influye en la práctica docente del profesorado que labora en este centro de trabajo.

Finalmente, en el capítulo III se presenta el diseño e implementación de la intervención en el profesorado en cuestión, para incitarles a una práctica docente reflexiva, a fin de que se reconozca la valoración pedagógica de su quehacer y se reconozca como una docente y un docente innovador que es capaz de transitar de una pedagogía tradicionalista hacia una nueva propuesta de enseñanza dialógica para con su alumnado.

CAPÍTULO I

LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

El significado de la práctica docente ha sido ampliamente abordado en una gran cantidad de textos pedagógicos, tanto por autoras y autores de gran prestigio internacional como por las y los propios docentes constructores de esta práctica educativa. En este primer capítulo se revisan el concepto de práctica docente reflexiva y el modelo de educación dialógico. Asimismo, se explica en qué consiste el método de la investigación-acción y cómo puede emplearse para mejorar la práctica docente. Lo que se busca es incidir en las y los docentes a realizar una profunda reflexión de su propia práctica, a tal grado de llegar al convencimiento voluntario por transformarla e implementar nuevas estrategias pedagógicas con su alumnado, mejorando con ello la calidad de las competencias y aprendizajes adquiridos durante su periodo de educación primaria.

1.1 La práctica docente reflexiva

Para que el profesorado pueda acceder conscientemente a la práctica de un pensamiento reflexivo, es necesario contextualizar qué es el pensamiento reflexivo, para posteriormente trasladarlo al quehacer docente. Con el propósito de clarificar este ejercicio pedagógico, se recupera gran parte de la teoría aportada por Dewey (1998), dado que es un autor que publicó, a lo largo de su vida, obras de investigación muy completas dedicadas al campo de la reflexión y que han sido retomadas en los documentos de muchos otros investigadores en la materia. Este autor permite

comprender, de manera clara y concisa, la temática de la reflexión del hacer docente, accionando con ello un cambio innovador en la enseñanza del profesorado a la par del análisis de sus prácticas.

Algunas reflexiones inducen a reconocer que *“las transformaciones educativas actuales están asociadas a la reflexión sobre el acto educativo, en la medida que propende por reemplazar el campo de transmisión de información por el de construcción de conocimientos, donde el educando juega un papel activo”* (Picardo, 2004, p. 17). Al respecto, se sustenta al citado autor con lo con la acotación de que:

“el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Dewey, 1998, p. 12).

Ello significa que los roles tradicionalistas del profesorado como un ente transmisor de información se modifica por una función más formadora, con mayor variedad de roles asumiendo un compromiso de actuar como facilitador, orientador y mediador de saberes, sin dejar de ser la profesora o el profesor de la clase.

De este modo, es necesario entender a la reflexión como un proceso que puede reiterarse indefinidamente y no como un proceso lineal, sino como un repetir de reflexiones cotidianas hasta convertirse en un modo de pensar, de conocer, de sentir, de actuar. Concebida así, esta acción docente se alimenta día a día con lo vivido, con la experiencia, la cual indaga buscando explicaciones que, lejos de proyectar los detalles, cambia la perspectiva de lo que se concebía y plantea nuevas alternativas de acción docente (Dewey, 1998).

Por otra parte, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicamente definidos que hayan de seguir las y los profesores. En cambio, se trata de una forma de enfrentar y responder a los problemas, una manera de ser como docente. Esta acción compone también un juicio más amplio que el de solución lógica y racional de problemas; lo que es más importante, implica intuición, emoción y pasión (Dewey, 1998).

En concordancia con lo ya expuesto, realizar la reflexión sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, comprensión, interpretación e intervención sobre la misma, lleva al profesorado a generar y perfeccionar su conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa reflexiva. En el caso de los procesos de formación del profesorado, se trata de formar docentes reflexivos que sean capaces de investigar sobre su propia práctica.

La reflexión de la práctica involucra un estilo de ser que inicia desde la experiencia propia y no desde la teoría, de tal manera que los conocimientos adquiridos y/o aprendizajes previos se ponen al servicio de ésta, e inconscientemente entran en acción como terceros que facilitan el análisis en la acción de pensar. Es un camino siempre inductivo, donde la disposición a este ejercicio no pensado está incluida en la forma y estilo de hacer la práctica para clarificarla, interpretarla, profundizarla, hasta cambiarla según el punto de vista de quien la interpreta, idealmente el mismo actor: la docente y el docente (Suoto, 2021).

De acuerdo con Marta Suoto (2021):

“Hay un saber de las prácticas, propio de ellas, que no deriva de la teoría, sino que surge del pensar sobre ellas, del reflexionar. Está vinculado a la acción deliberada (phronesis), pensada con relación a valores y fines y orientada a la búsqueda del bien común, según Aristóteles. La lógica aplicacionista hace depender en una relación causal a la práctica de la teoría, como derivación de

ésta. Nosotros hablamos de otro saber, un saber que proviene de la experiencia y de la reflexión sobre ella.” (p. 7).

Concebido así, al profesorado se le reconoce como una y un profesional que ejerce implícitamente en su labor acciones de un investigador de su propia tarea y enlaza en su trabajo a la reflexión teórica y a la acción práctica. Es decir, ejerce como una o un conocedor crítico y comprometido cuya investigación educativa se efectúa persistentemente apegada al terreno de la praxis, pero premeditada también al cambio social y político y a la mejora de la justicia social (Giroux, 1990).

Además de ello, también se requiere vivenciar una efectiva experiencia de observación intencionada que ha de llevar consecuentemente a vivir sensaciones de pensar, sentir y actuar sobre lo que se observa con intención de transformarlo. Pero no se trata simplemente de lograr una reacción individual. Una verdadera reflexión conlleva acciones colectivas donde se comparte el conocimiento y la experiencia adquirida.

Para Schön (1987), el profesorado asume una actitud práctica reflexiva y, por tanto, ante los complejos, inciertos y cambiantes problemas de la práctica, predispone la situación, reestructura estrategias, prueba o experimenta nuevas acciones. Ante la necesitada búsqueda de la adquisición de este bagaje de saberes y experiencias adquiridas, el profesorado podrá realizar sus funciones y tareas a partir de una meditación constante, individual y colectiva, que lo lleve a la mejora de su propia práctica profesional. De esta manera, se busca que el profesorado desarrolle su trabajo desde la acción colectiva, dominando las técnicas de enseñanza aprendizaje y acompañada de una revisión permanente. Una forma de realizarlo es por medio de los procesos de investigación-acción.

Avanzada la contextualización de una docente y un docente que sabe y le gusta reflexionar, se está en condiciones de aseverar que todas las profesoras y los profesores indagan sobre su hacer. A partir de este momento, se replantean algunas preguntas que dan orden y orientación a esta intervención: ¿cómo pasar de la reflexión ocasional a una práctica reflexiva metódica?

La observación es un proceso que puede ayudar a analizar el propio desempeño del profesorado. En este ámbito y con este propósito de observar, se parte de la idea de que siempre se hace desde una perspectiva con intención, con un marco de referencia. Si la observación se realiza entre pares, el potencial reflexivo de hacer cada vez más visibles los criterios de interpretación, tanto los propios como de los que se observa, ciertamente representa un desafío. De este modo, la observación no es solamente el “momento” en el que se la realiza, sino el intercambio que el análisis genera entre pares.

Por tanto, la observación es importante en la medida en que favorece el análisis, la crítica y la interpretación sobre la acción pasada y la futura. La observación contribuye a que esa experiencia sea de valoración retrospectiva. Se trata de formar a los docentes para “habitar el aula” (Dussel y Caruso, 1999) que significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones, desnaturalizar, hacer lo mejor con lo que se tiene a mano.

Se hace necesario que el profesorado ejerza prácticas voluntarias de valoración sobre su trabajo para comprender posibles limitaciones e identificar las áreas de oportunidad que pueda adolecer. El profesorado debe cuestionarse constantemente sobre su quehacer docente para mejorar su desempeño en el aula. De igual manera,

debe someterse a juicio de los colegas, a la veracidad de las creencias, con el fin de recibir retroalimentación de su labor, consciente de que, como educador o educadora, constante e inconscientemente, reproduce las mismas prácticas con que se recibió educación y, en la mayoría de los casos, sin un mínimo esfuerzo por mejorar o innovar, llegando incluso a ser irreflexivos de lo que se hace. Esta falta de pensamiento reflexivo provoca el no darse cuenta de las limitaciones o necesidades que surgen durante el desarrollo y preparación profesional.

Comprender la propia práctica docente, y a la vez mejorarla, requiere de una exhaustiva revisión desde un enfoque teórico definido, a fin de reconocer su sentido, la finalidad y el proceso para alcanzar su propósito. Por ende, la reflexión debe formar y forma parte del perfeccionamiento docente. Entonces, la importancia de ejercer una práctica valorada en la enseñanza se limita al hecho de promover qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo; además de ello, estos ejercicios prácticos conducen a pensar en otro propósito final de la enseñanza: ¿cómo pueden ser aplicados los nuevos conocimientos y cuál es su utilidad más práctica?

Según lo explica García (2009):

“A medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende, lo interviene y obtiene éxito adquiere prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social. La expresión “detente y piensa” invita al docente a hacer una constante evaluación del proceso de la acción en el aula, los procedimientos utilizados y el impacto provocado” (como se citó en Camarillo, 2017, p. 2).

Dicho así, el profesorado que conoce profundamente su forma, estilo y metodología pedagógica de su práctica desde una perspectiva funcional es aquel que manifiesta una mayor preocupación por mejorar su trabajo y prestar un servicio de calidad, además de poseer la discreción de no cuestionar en demasía los objetivos, propósitos

o contenidos del programa referentes a un sistema educativo, sino que asume la responsabilidad de lograr los aprendizajes de los contenidos y valores prescritos por un contexto que demanda ciudadanos capaces de sobrevivir con éxito ante las dificultades que enfrenta y tenga el valor de transformar la realidad a su favor.

Finalmente, la alusión que se ha descrito en párrafos anteriores sobre la práctica docente, estará acompañada de las distintas dimensiones que circundan a la problemática que enfrenta el profesorado, así como al contexto sociocultural, a la técnica empleada y a la práctica durante su ejecución; por lo que resulta indispensable que el ejercicio de reflexión sea integrador, convirtiéndolo en una docente y un docente investigador y crítico de su propia función, capaz de implementar respuestas novedosas ante situaciones retadoras mediante la investigación de su propia práctica para mejorarla y para lograr el propósito de que todos los alumnos y alumnas a su cargo adquieran de manera significativa los aprendizajes útiles que el contexto inmediato demanda para superar los retos de supervivencia que demanda el contexto actual.

1.2 El modelo de educación dialógica y sus aportes a la enseñanza aprendizaje

El aprendizaje dialógico, visto desde un enfoque comunicativo de la educación, innova con nuevos aportes que se alejan de modelos de enseñanza anteriores y a la educación tradicionalista, dado que sus conceptos y teorías son coherentes con el avance actual de las sociedades de la información y el conocimiento. Las investigaciones y las teorías de referencia para este modelo de aprendizaje llevados a la práctica han demostrado grandes resultados en países sudamericanos, logrando superar problemáticas escolares como la superación del fracaso escolar y la mejora

de la convivencia escolar, poniéndolas en prácticas mediante un modelo educativo denominado *comunidades de aprendizaje*.

Para Aubert, Flecha, García, & Racionero (2010):

“La concepción del aprendizaje dialógico se opone a todo fundamentalismo dialógico, engloba las aportaciones realizadas desde concepciones tradicionalistas y también desde el aprendizaje significativo y el cooperativo. Es consciente de su carácter histórico y por tanto abierto a nuevas concepciones que la superarán en el futuro” (p. 26).

El aprendizaje dialógico sostiene su argumentación en las principales teorías de investigación de la actual comunidad científica internacional, considerando dentro de todo ello su gran diversidad de conocimientos. Su enfoque interdisciplinar, requerido en la discusión de los diferentes problemas educativos, rebasa conceptos de aprendizaje que se han basado en sólo algunas de las disciplinas, ignorando las aportaciones de otras o inclusive, entrando en una discordia entre disciplinas. Los conceptos y teorías en la base del aprendizaje dialógico son coherentes con la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades.

Según lo explican Aubert *et al.* (2010), en los planteamientos del aprendizaje dialógico confluyen aportaciones de diferentes disciplinas:

“Desde la pedagogía (Freire), la psicología (el interaccionismo simbólico de Mead o la psicología sociohistórica de Vygotsky), la filosofía (Habermas), la economía (Sen), la sociología (Beck) y la política (Chomsky) se coincide en señalar la mayor presencia del diálogo, la interacción en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales. Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje” (Aubert *et al.*, 2010. p. 24).

La disposición natural de la pedagogía o educación dialógica en los tiempos actuales consiste en reconocer la estrecha relación que hay entre la teoría y la práctica, con la intención de migrar de una enseñanza enmarcada en la transmisión pasiva de

contenidos a un educando, a pasar a hacer una buena exploración de las capacidades cognitivas del alumnado, discutiendo el conocimiento entre pares, en un ambiente de interacción comunicativa real, orientada por un propósito implícito en la clase hacia la participación y búsqueda colectiva del conocimiento.

Ante esta perspectiva, ¿qué tipo de educación merecen las niñas y los niños en la actualidad? Sabemos que el aprendizaje de ellas y ellos depende directamente de sus experiencias al interactuar con su entorno inmediato, incluidas las que tienen en el aula escolar y de las que tienen en sus hogares y en otros muchos lugares. Ante tal afirmación, necesitamos modelos de aprendizaje que favorezcan la coordinación de las acciones entre profesionales, familiares, contextos sociales, comunidades y los propios alumnos y alumnas.

Pensar en un modelo de educación dialógico, es equivalente a romper las relaciones jerárquicas y autoritarias de un centro escolar, abordando un cambio en los canales de comunicación entre profesionales y estudiantes. Concebido así, cada opinión, cada conocimiento o decisión se considera en función de validez de sus argumentos. No cabría ya la imposición de un saber acabado emitido ante el poder dominante de la profesora o profesor, culturalmente aceptado. Lo que se acepta como novedoso resulta contrario a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en muchas instituciones educativas, en tanto se ha considerado que la última palabra la expresan las personas profesionales de la educación, más válida que las opiniones de la comunidad educativa y que ha conllevado a que la organización sobre qué hay que aprender y cómo, haya estado exclusivamente en poder de la y el docente, excluyendo de este proceso a las y los aprendices.

Es por ello que este novedoso modelo se construye en la creación formal de un ambiente de discusión libre, abierta y democrática mediante el uso constructivo del diálogo en el aula y en la escuela, dejando a las y los estudiantes la libertad de crear y de aplicar ciertos procedimientos de resolución de problemas, para guiar su propio conocimiento, así como temas de discusión de la planeación secuencias didácticas curriculares, etc. Desde luego, la mediación sobre la temática en el diálogo no debe de interferir en la dirección de la escuela y sus propósitos de aprendizaje, por lo contrario, debe de haber una dirección democratizada en donde el estudiantado se involucre de manera colaborativa.

En coherencia con lo antes mencionado, el modelo de educación dialógica se sustenta en los principios que incentivan el diálogo y la comunicación, para que sea posible el proceso enseñanza aprendizaje. Estos principios planteados por Aubert *et al.* (2010) pretenden aportar una guía para el aprendizaje dialógico y su implementación a la práctica, por lo que se describen brevemente en los siguientes párrafos:

- a) Diálogo igualitario: el diálogo al que se refiere el aprendizaje dialógico es un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad. Así dicho, el diálogo es igualitario cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la veracidad de sus argumentos (Aubert *et al.*, 2010).
- b) Inteligencia cultural: dentro de un modelo de ambiente formador dialógico, se desarrolla la inteligencia cultural práctica, comunicativa y académica con las que cuentan todos los niños y todas las niñas, de tal forma que el alumnado se

ayude entre sí para resolver distintas actividades, de modo que quienes tienen mayor habilidad en una tarea ayuden al compañero o compañera que le cuesta más, para que sean ambos quienes puedan resolver con éxito la actividad. Si todas las personas tienen inteligencia cultural, muchas más de las que podamos imaginarnos pueden ayudarnos en nuestra actividad educadora (Aubert *et al.*, 2010).

- c) Transformación: inicia por transformar las condiciones del medio ambiente de aprendizaje desde un principio de igualdad de diferencias y se niega a la adaptación de la diversidad, ya que ello potencia la conformación de un círculo cerrado hacia la desigualdad (Aubert *et al.*, 2010).
- d) Dimensión instrumental: se refiere a que el avance hacia la igualdad educativa y social requiere aprendizajes instrumentales. Es por ello que los procesos en la educación son de suma importancia en tanto aseguran los máximos aprendizajes instrumentales, requerimiento necesario para vivir en la actual sociedad de la información, sin por ello oponerse al diálogo y a una educación democrática (Aubert *et al.*, 2010).
- e) Creación de sentido: significa facilitar un estilo de aprendizaje que surja de la interacción y de las demandas y necesidades de los propios estudiantes, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en los centros. La crisis de sentido, en las sociedades de la información, es uno de los temas más investigados en el momento actual. Según lo explican Aubert *et al* (2010):

“De esta forma, cuando los centros educativos aumentan los espacios de interacción dialógica, desburocratizando los procesos comunicativos con la comunidad, se amplía el horizonte para la creación de un sentido que no sólo

influye en el rendimiento del alumnado, sino que traspasa los muros del centro e impacta en la vida de cada persona y en su entorno sociocultural.” (Aubert et al., 2010, p. 222).

- f) Solidaridad: se fundamenta en las prácticas educativas democráticas. Una educación solidaria tiene que ofrecer aprendizajes de calidad al alumnado, independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias (Aubert et al., 2010).
- g) Igualdad de diferencias: es decir, ser plenamente conscientes de que el aula puede convertirse en un espacio con una gran diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, siendo el modelo dialógico una oportunidad para acabar con los prejuicios racistas por la condición en desventaja o diferencias étnicas que puedan caracterizar a un alumno o una alumna (Aubert et al., 2010).

Presentado lo anterior y conocidos los fundamentos teóricos y prácticos del aprendizaje dialógico, se entiende que a través de un diálogo igualitario se reconoce la inteligencia cultural de todo el alumnado, contextualizando los nuevos conocimientos a su entorno inmediato, facilitando con ello la transformación personal que a su vez recupera la importancia de los aprendizajes significativos adquiridos con la práctica instrumental, al mismo tiempo que comparten sus experiencias de manera solidaria, creando un sentido a sus acciones desde el respeto a las diferencias aceptando ser iguales en comunidad.

Llevar de manera implícita el contenido de estos principios a la practicidad pedagógica, permite diseñar la organización de un plan de implementación expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 1. Análisis de la propuesta de implementación del modelo dialógico en la Primaria “Francisco Villa”

Principios	Aspectos a trabajar	Limitaciones o dificultades	Posibles vías para superar estas dificultades
Diálogo igualitario	Estimular la seguridad y la confianza del alumnado para que se sienta motivado a dialogar.	La falta de argumentación de sus ideas.	Dialogar sobre temas que se consideren dentro del dominio de conocimientos del alumnado
Inteligencia cultural	Implementar estrategias de trabajo colaborativo	Dificultad para que el alumnado se integre y se incluya en equipos de trabajo colaborativo	Encontrar temas de interés común en donde todos puedan aportar soluciones al conflicto de la tarea a realizar.
Transformación	Reflexionar sobre las condiciones que existen dentro del aula y su ambiente de aprendizaje para transformarlo de manera inclusiva.	Desconocer otros ambientes de aprendizaje y no tener ideas de transformación	Trasladar al alumnado a la presencia y ambiente de trabajo de otro grupo escolar de su mismo grado.
Dimensión instrumental	Realizar una práctica docente instrumentada en el aprendizaje esperado de los contenidos de manera inclusiva, a través de la utilización de materiales concretos y de la tecnología disponible.	La no disposición al alcance del alumnado de los instrumentos más esenciales y costosos para su adquisición.	A través de la gestión ante las instancias y autoridades educativas correspondientes.
Creación de sentido	Integrar en las planeaciones las actividades didácticas variadas que atiendan a los	A las posibles limitaciones en el uso y existencia de materiales e instrumentos que apoyen en el	Involucrar de manera participativa a los padres y madres de familia o tutores para que adquieran

	intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.	desarrollo de las actividades didácticas.	algunos materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.
Solidaridad	La propia formación profesional del profesorado le permitirá desarrollar una práctica docente con principios de solidaridad para todos los alumnos y todas las alumnas	A la actitud inconsciente del docente o la docente que se olvide del principio de solidaridad y ejerza acciones de exclusión o discriminación involuntaria.	Diseñar y plasmar en la planeación de clase las actividades de manera inclusiva.
Igualdad de diferencias	Resaltar de manera positiva cualquier diferencia que exista en las condiciones del alumnado, ya sea de género, cultura, creencias o físicas.	Al fanatismo o apasionamiento en las propias creencias y negarse a la inclusión del grupo.	Abordar temas de valores e inclusión que faciliten una mayor comprensión de las cualidades y diferencias que existen entre personas.

Fuente: elaboración propia a partir de Aubert *et. al.*, 2010.

Por lo anteriormente expuesto, se concluyen importantes beneficios que se pueden obtener en la Escuela Primaria “Francisco Villa” de la ciudad de Zacatecas, si se logra implementar, después de realizar una profunda reflexión de la práctica docente, un modelo de aprendizaje dialógico al interior de la comunidad escolar. Se podrán optimizar valores como la solidaridad, la colaboración, la responsabilidad y la comunicación asertiva. Se fomentaría la práctica de una comunicación horizontal que favorezca al funcionamiento del grupo escolar, la inclusión y la convivencia en sociedad. También, el alumnado aprenderá a generar sinergias dentro de los grupos de aprendizaje favoreciendo positivamente la colaboración y la aportación individual

en donde las y los integrantes del grupo se necesiten entre ellos para mejorar y aprender independientemente de sus habilidades o situación personal.

1.3 La investigación-acción como método para promover la reflexión en la práctica docente

La investigación-acción es ampliamente reconocida por incidir de manera significativa en los procesos de autoevaluación de la y el docente y transgredir a la autoconciencia de su propia práctica educativa. De igual manera, permite realizar un trabajo colaborativo con pares académicos en donde se implementen acciones que facilitan mejorar de manera cotidiana el quehacer docente. También se ha demostrado que ofrece importantes contribuciones prácticas para el propio desarrollo de la escuela, el aula, el estudiantado y en general, para toda la comunidad escolar.

Así pues, la investigación-acción es la opción metodológica o forma de indagación profesional realizada por determinadas personas acerca de su propio quehacer, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros. La investigación-acción considera a las personas agentes autónomos y responsables, actores activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen, y capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectiva. De acuerdo con Picardo (2004), este enfoque metodológico, no codifica a las personas como objetos de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes del cambio y de mejora:

“Comprendida esta dinámica, se infiere el significado de investigación-acción, que desde una perspectiva crítica es una indagación social que renuncia a la supremacía del dato como a su base reproductora. Siguiendo la línea de los procesos de enseñanza crítica, la investigación-acción se apoya en los principios pedagógicos de la reflexión y acción y, con ello genera toda una serie de propuestas que indudablemente tienen su referencia social” (Picardo, 2004, p. 222).

Sockett, citado por Picardo (2004), expresa que solamente la mejora de la práctica educativa puede convertir al profesor en profesional. Esto implica que el profesorado se obligue a sí mismo a estar comprometido con esa mejora, tener la iniciativa de desarrollar destrezas, perspicacia y reflexión crítica y pertenecer a un colectivo escolar que comparta la comprensión práctica y teórica dentro de un interés común en ideales. El sentido que se le atribuye a la o el profesorado investigador es que esté infundido de un espíritu de indagación para redactar sus propias propuestas y ponerlas en práctica, hacer que el salón de clases se convierta en un espacio para la experimentación pedagógica y para el cuestionamiento.

Elliot (1993), considerado como el principal representante de la investigación-acción, la definió como el estudio que se realiza de una situación social con el propósito de mejorar la calidad de la acción. Trasladando este concepto al campo de la educación, se interpreta como la intervención que se hace en la práctica profesional con la intención de provocar un cambio para mejorar. Este mismo autor la entiende como una reflexión sobre las experiencias profesionales que vive el profesorado que tienen como objeto que el docente y la docente conozca a fondo su propia práctica para poder mejorar.

Cabe puntualizar que la investigación-acción se presenta como una metodología orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras

cuestiones por ser un proceso, es decir, que comprende varias etapas. Es necesario que la docente y el docente, dentro de su propia pedagogía, tome conciencia de investigar en la acción su práctica cotidiana para contar con argumentos de análisis y de reflexión en los procesos en que comparta sus resultados con sus pares en los espacios de intercambio como el Consejo Técnico Escolar. Para ello, se evidencia la necesidad de reconocer una concepción constructivista de la realidad educativa que se vive en las aulas día a día, en la cual se crean escenarios de diálogo que induzcan a la reflexión y a la construcción del conocimiento sobre la problemática detectada que afecta a un buen aprovechamiento académico de las y los alumnos, dentro y fuera del aula:

“Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación” (como se citó en Restrepo, 2002., p. 1).

Por otra parte, como proceso investigativo y reflexivo, la investigación-acción comprende varias fases o etapas donde participa activamente el profesorado:

“El profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (Muñoz, Quintero, & Munévar, 2002, p. 4).

El quehacer docente, dentro del campo de la educación, se concibe como una acción que promueve la adquisición de conocimientos, donde el docente y la docente cumplen con una función específica que, de acuerdo a su desempeño, se puede pasar de ser

solo un transmisor de conocimientos, a convertirse en una profesora y un profesor facilitadores, que emplean distintas herramientas para que el alumno y la alumna adquieran los saberes, mediante una lógica de descubrimiento experimental a través de los distintos fenómenos que se le presentan en la realidad inmediata.

La intencionalidad que se va descubriendo en el presente trabajo es mejorar las prácticas de enseñanza que ejercen las maestras y los maestros de la escuela primaria “Francisco Villa”, incitando paulatinamente a la reflexión sobre su práctica educativa a fin de enriquecer y transformar su hacer docente. Es por ello que se opta en implementar la metodología de la investigación-acción, debido a que engloba una amplia gama de estrategias las cuales se pueden realizar para mejorar tanto el sistema educativo como el social. Dicho así, la principal pretensión no es crear conocimiento, sino despertar el interés reflexivo del profesorado, vinculando de manera dinámica a la investigación, la acción y la transformación acerca de su propia práctica.

Es importante insistir en que no se pretende incidir en un cambio del contexto social inmediato del alumnado en relación a sus aprendizajes escolares y mucho menos en realizar una transformación radical de una cultura social, política o cultural del entorno, sino de la posibilidad de hacer investigación individual y colaborativa necesariamente con la participación de todo el colectivo docente sobre un proyecto dialógico que amplíe el carácter participativo del estudiantado en sus formas, estilos e intereses de aprender validado por el trabajo de cada docente investigador e investigadora de su propia práctica, acompañado constantemente de un ir y venir de preguntas, comentarios, críticas, sugerencias y aportes para la mejora educativa.

De ahí que el proceso de educar no se puede reducir a un método meramente técnico y transmisivo de nuevos conocimientos, sino que debe comprenderse como

una práctica de ética democrática participativa que permita a través del diálogo y la reflexión una construcción de personas y como buenos ciudadanos. Bajo este significado, toda pedagogía que se pueda implementar para lograr una buena enseñanza deberá orientarse y nutrirse de una constante reflexión sobre el quehacer educativo; por consiguiente, siempre debe estar en proceso de reelaboración y revisión, impactando significativamente en la superación del profesorado y en un evidente cambio en los resultados de aprendizaje escolar (Picardo, 2004).

Esencialmente, en el proceso de la investigación-acción, la práctica enseñanza aprendizaje se convierte en un ejercicio pensante que se orienta desde diversos escenarios de formación profesional. El profesorado investigador de la acción deberá transformar el proceso didáctico en un espacio de cuestionamientos y, por tanto, las formas de interpretar la realidad se contextualizan en la misma dinámica que se oriente a la reflexión en la acción.

Esta visión se basa en la importancia de lo que pedagógicamente se realiza, ante una realidad con la que se enfrente la profesora y el profesor; una interpretación que lleva a contemplar al profesorado como constructor de situaciones en la práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional, sino también en los demás modos de ejercer esa versatilidad innovadora en su salón de clases. En la argumentación constructorista, las percepciones, apreciaciones y creencias se fundamentan en mundos creados por quienes aceptan la realidad (Picardo, 2004).

Por todo lo expuesto, la investigación-acción busca encontrar soluciones reales y apropiadas a problemas comunes que son identificados por un equipo de profesoras y profesores mediante un trabajo colaborativo, esta acción permitirá emplear estrategias metodológicas de investigación-acción participativa, por lo que es muy

importante que el profesorado involucrado en la investigación participe en el propio desarrollo, lo que les da un toque entusiasta y participante en su papel como individuos en estudio.

Dicho lo anterior, se justifica la propuesta metodológica de incorporar el tema de la investigación-acción dentro de las temáticas de los talleres realizados con el profesorado de la escuela primaria "Francisco Villa" de la ciudad de Zacatecas, con el propósito de integrar la reflexión y el análisis intelectual de las experiencias registradas obtenidas mediante la instrumentación metodológica, permitiéndose identificar las problemáticas existentes que generan los bajos resultados en los aprendizajes del alumnado.

Una vez que se reconocen dichas problemáticas se puede guiar la acción de manera reflexiva para que la y el docente puedan reflexionar sobre su práctica y ser capaces de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación-acción representa una alternativa de reflexiones argumentadas sobre la práctica docente con el fin de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO II

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ENTORNO DE LA ESCUELA PRIMARIA “FRANCISCO VILLA” DE LA CIUDAD DE ZACATECAS

En este capítulo se identifican las principales características que envuelven la práctica docente del profesorado inmerso en el contexto sociocultural y económico donde se ubica la escuela primaria “Francisco Villa”. Se inicia con este análisis, ya que resulta muy improbable concebir una reflexión educativa sobre el trabajo pedagógico y sus resultados de aprendizaje en una institución educativa, sin considerar de manera consciente el entorno social, económico y cultural en el que se encuentra inmersa.

Si se piensa a la escuela como un entorno formativo de la niña y del niño, entonces este contexto debe de facilitar, en el amplio sentido de la palabra, el desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales de la y del alumno, además de favorecer la identidad cultural en la promoción de su lengua materna y cultivar los valores de la comprensión, la paz, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad mediante la inclusión, la equidad y la participación. Es por ello que la escuela, a partir de la individualidad y la sociabilidad en su contexto, asume una gran responsabilidad al minimizar varios de los factores circundantes que representan barreras para el aprendizaje y la participación de la alumna y del alumno.

Parte importante del contenido de este capítulo revisará las ocupaciones económicas de las madres y los padres del alumnado, las cuales muestran una relación directa con el rendimiento escolar de sus hijas e hijos. Ello dará hincapié al

desarrollo de estrategias que permitan elevar el logro de los aprendizajes a través de incidir en la práctica docente reflexiva.

Asimismo, se muestran los resultados del diagnóstico realizado al profesorado de la escuela, con base en la observación de clase, la cual fue empleada para identificar cómo las y los docentes utilizan el tiempo de clase destinado a los aprendizajes de sus alumnas y alumnos. De igual forma, se obtuvo información sobre las actividades propiamente académicas que practica con mayor frecuencia, los materiales y recursos didácticos que utiliza y, a la vez, se pudo identificar al alumnado que no está participando activamente en la clase. En este sentido, se espera lograr entablar un diálogo constructivo con el profesorado a partir de los resultados del diagnóstico para incitarles a la implementación metodológica de estrategias que les permita acceder a una práctica docente reflexiva donde se promueva un aprendizaje dialógico a partir de los intereses y necesidades del alumnado.

2.1. El entorno socioeconómico y cultural de la escuela primaria “Francisco Villa” de la ciudad de Zacatecas

El entorno social es uno de los aspectos que inciden en los aprendizajes que el alumnado adquiere por descubrimiento, a partir de su experiencia propia y las relaciones con lo que le rodea, mediante su propia interacción con el mundo real y concreto que le circunda. Desde esta concepción piagetiana, todo lo que la niña y el niño aprenden es por descubrimiento y sus primeros aprendizajes se construyen en su contexto más cercano donde el infante-alumnado se mantiene en constante relación con su propia realidad, para así tener la posibilidad de descubrirla, conocerla y transformarla. Saldarriaga, Bravo & Loo, lo expresa de la siguiente manera:

“en los aspectos endógenos e individuales de dicho proceso por medio del concepto de equilibración, el cual permite explicar el carácter constructivista de la inteligencia mediante una secuencia de momentos de desequilibrio y equilibrios, donde el desequilibrio es provocado por las perturbaciones exteriores y la actividad del sujeto permite compensarlas para lograr nuevamente el equilibrio” (Saldarriaga et al., 2016, p. 131).

Con base en lo anterior, se entiende que ciertos aspectos o situaciones que conforman el contexto sociocultural pueden favorecer o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la escuela primaria “Francisco Villa”, ubicada en la Colonia Las Américas, en la ciudad de Zacatecas, a unos 500 metros de distancia del Mercado de Abastos. Al conocer dichos factores, se es consciente de que ello puede permitir estar en condiciones de intervenir positivamente en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Al considerar a la escuela como espacio abierto al entorno comunitario, entendido como el sitio en el que se dan intercambios socioculturales, toca al profesorado fungir como agente cultural de la institución escolar, como mediador de los saberes informales y el conocimiento formal que desarrolla en sus prácticas pedagógicas. Estas prácticas se orientan o deberían de orientarse en los principios pedagógicos planteados en los planes de estudio de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) de 2011 (aún vigentes en el caso de algunos grados) y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los cuales se caracterizan por impulsar la formación integral de todas las alumnas y los alumnos de nivel preescolar, primaria y secundaria, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso. El enfoque pedagógico que sustenta dichos planes permite conocer e interpretar los argumentos que sustentan las prácticas pedagógicas de este profesorado, que tienen como marco instruccional al entorno que rodea al alumnado.

Las actividades económicas que se generan dentro de la dinámica social del Mercado de Abastos de la ciudad de Zacatecas, ubicado en calle Benjamín Franklin, Colonia Los Mecánicos, aproximadamente a setecientos veintidós metros de distancia de la escuela primaria “Francisco Villa”, atraen a familias, comerciantes, productoras y productores del campo, tanto del estado como del interior del país, a la comercialización (compra-venta) de alimentos agrícolas y ganaderos (de origen del campo) para venderlos al mejor postor. Este intercambio mercantil de las y los productores es la fuente principal de sus ingresos.

Un elemento relevante de la dinámica social de este centro de abastos es que, durante la temporada de recolección de frutas, verduras, legumbres, leguminosas y la producción de carnes de ganado bovino, caprino, así como de aves, las familias productoras ‘que inmigran a este lugar’ establecen su domicilio de manera temporal en alguna de las colonias que rodean a este nicho comercial, como puede ser la Colonia Mecánicos, Colonia Felipe Ángeles, Fraccionamiento San Fernando, Colonia Ladrilleras y la propia Colonia Las Américas.

Al asentarse estas familias, por lo general, eligen incorporar a las y los hijos a la escuela primaria “Francisco Villa”, espacio educativo que favorece, por su cercanía domiciliaria, al desempeño de su actividad económica pero, a la vez, es ahí donde impacta el resultado de una asistencia irregular de las y los educandos, debido a que los intereses de compra-venta de sus productos dan pie a que las y los menores sean ocupados en sus mismas actividades económicas y sean privados de asistir a clases, o que sólo sean presentados a la escuela como si ésta fuese una guardería para sus hijas e hijos, en tanto las madres y padres se dedican a su trabajo comercial,

despertando en ese alumnado un desinterés por alcanzar el logro de sus aprendizajes esperados.

La permanencia temporal de las familias durante un periodo aproximado de tres a cinco meses dentro del periodo del ciclo escolar en las colonias periféricas al mercado de abastos, provoca en un alto porcentaje del alumnado, un fenómeno irreversible de fracaso escolar, abandono y/o deserción escolar que se produce por ausentismo a clases, permisos temporales o bajas definitivas de la matrícula.

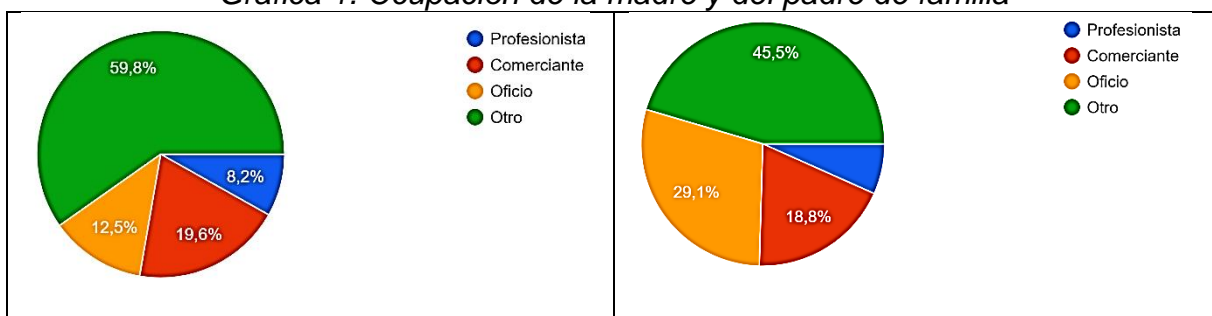
Al consultar la estadística de movimientos registrados durante el ciclo escolar 2021-2022 (Archivo Escolar, 2022) se observa que del alumnado que se inscribe al inicio del periodo escolar, el 18% presenta su solicitud de baja, es decir, se retira de la escuela como estudiante activo por cambio de domicilio pero, a la vez y de manera contradictoria, sucede que en la misma estadística se registra un 8% de reinscripción de alumnas y alumnos que provienen de otras escuelas y solicitan su reinscripción al servicio educativo de la institución, reproduciendo con ello el ciclo emocional de desinterés en la conclusión del grado escolar de las hijas e hijos, y baja o nula apreciación de los fines de la educación. Es así como las familias perciben a la institución como una escuela de paso.

Para entender mejor esta situación, se aplicó una encuesta dirigida y aplicada a madres y padres de familia en el mes de agosto de 2022, compuesta por doce preguntas cerradas en donde las y los encuestados se les ofreció un conjunto de dos o más respuestas posibles para que eligieran la que mejor se adapte o se acerque a su condición laboral, demográfica y sociocultural. Los resultados más relevantes se muestran en las siguientes gráficas donde se aprecian, en primer orden, los porcentajes que representan la principal ocupación laboral a que se dedican las

madres y padres de familia del alumnado, así como su condición demográfica de ubicación domiciliaria, lo cual nos refleja un panorama del alumnado que se encuentra aún en riesgo de solicitar su cambio de escuela, mover su actual domicilio y por derivación de ello, obtener bajos niveles de logro académico.

En el siguiente par de gráficas se muestra la ocupación de la madre y del padre de familia, a partir de cuatro opciones: profesionistas, comerciantes, oficios y otros.

Grafica 1. Ocupación de la madre y del padre de familia

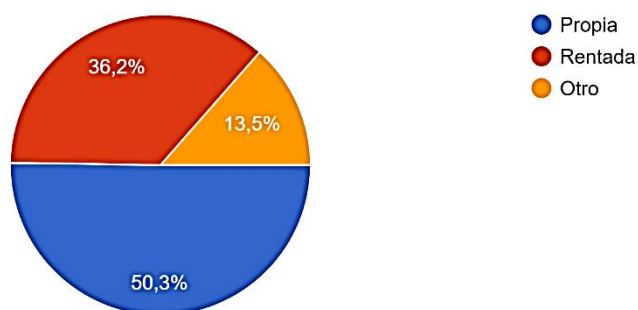


Fuente: Elaboración propia.

En estas gráficas se aprecia el primer indicio de cómo la ocupación de casi un 19%, tanto de la madre como del padre, segrega a la familia a una permanencia laboral y temporal en las inmediaciones del mercado de abastos de esta ciudad, sirviéndose de la escuela como su centro de atención educacional y a la vez, una instancia de “guardería” para sus hijas e hijos.

Prosiguiendo con el análisis de las características familiares del alumnado de la escuela primaria en mención, se muestra el siguiente gráfico que incorpora los porcentajes respecto a la condición de propiedad de la casa en la que viven las familias que integrantes de la comunidad escolar. Se ofrecieron tres opciones de respuesta para conocer si la casa es propia, es rentada u otra posible situación.

Grafica 2. Condición de pertenencia de la casa donde habita la familia



Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica se observa un porcentaje superior de las familias que viven en casa rentada con relación a las gráficas anteriores, en las que se muestra a las familias que manifiestan tener una ocupación de comerciante. En ambas proyecciones se aprecia la influencia que ejerce el mercado de abastos al atraer, no solo a comerciantes y productores del campo, sino que muestra también a otro grupo de familias que, sin ejercer una actividad propia del comercio, obran en actividades secundarias, especialmente como cargadores, bodegueros y/o cualquier otra función de apoyo a los primeros, acumulando entre ambos grupos casi un 50% de las familias que habitan en una casa no propia.

Como resultado del conocimiento de que el 49.7% de las familias vive en una casa que no le pertenece, se puede comprender del por qué la matrícula escolar registra de alumnas y alumnos proceden tanto de otros municipios como de colonias colindantes a la propia escuela, como lo son: Colonia Mecánicos, Colonia La Toma de Zacatecas, Felipe Ángeles, Ladrilleras, Fracc. San Fernando, y Miguel Hidalgo.

Es factible deducir que estos factores favorecen mas no determinan la reproducción de la problemática que, por sí sola, se caracteriza por ser una práctica docente desalentada, no comprometida por parte del profesorado, aclarando que no

se menciona como el origen del tema de estudio, pero sí como un factor coadyuvante para que exista, puesto que manifiestan cierto grado de decepción en los logros de aprendizaje alcanzados por el alumnado, al estar conscientes de que en un lapso corto de tiempo, la familia emigrará a su lugar de origen o a otros municipios, en donde continuarán con las actividades económicas propias para el sustento familiar.

Ante la situación migratoria familiar y la deserción escolar que ello genera en las y los hijos, las jefas y jefes de familia no muestran ninguna preocupación latente por la movilidad del alumnado que generan en la escuela, pues son sabedoras y sabedores de que, al solicitar la constancia de traslado, sus hijas e hijos adquieren el documento oficial que les garantiza poder reincorporarse a continuar con sus estudios en alguna otra escuela que se readapte a sus nuevas condiciones de traslado.

Una vez presentada la descripción analítica de la principal característica del entorno que condiciona indirectamente la funcionalidad de la escuela primaria “Francisco Villa”, permite concluir que, para algunas familias comerciantes esta institución se convierte en una escuela de paso. Otra variable que influye en las singularidades del plantel es el tipo de familia que tiene el estudiantado. En México las familias se clasifican y se integran en once tipos, las cuales son agrupadas en tres categorizaciones:

“Las familias tradicionales son aquellas en las cuales están presentes el papá, la mamá y los hijos. [...] las familias en transición no incluyen alguna de las figuras tradicionales, como el papá, la mamá o los hijos. Dentro de este tipo de familias se encuentran las familias de madres solteras; las familias de parejas jóvenes que han decidido no tener hijos o postergar por un tiempo su nacimiento; las familias formadas por una pareja adulta o cuyos hijos ya se fueron del hogar, también conocidas como nido vacío, [...] Las familias emergentes, [...] aquellas familias que han crecido principalmente a partir del nuevo milenio. En esta clasificación figuran las familias de padres solteros, las familias de pareja del mismo sexo y las familias reconstituidas” (López, 2016, p. 26).

Ya que la familia nace desde la construcción social del su entorno, ella se reconoce como una estructura que puede y ha venido cambiando a lo largo del tiempo, pero ello no indica si una familia es funcional o no, sino que simplemente tiene que ver con su forma y las y los miembros que la integran: se asume que la funcionalidad familiar depende más del momento histórico que se vive, así como del contexto económico y sociocultural (López, 2016).

La siguiente tabla representa estadísticamente la forma y porcentaje del tipo de integración de las familias en México. Con base en esos datos, se agregó la última columna de la derecha para indicar la situación que guarda la familia del alumnado del plantel "Francisco Villa".

Tabla 2. Tipo de familia en la que se encuentra el alumnado de la escuela primaria "Francisco Villa"

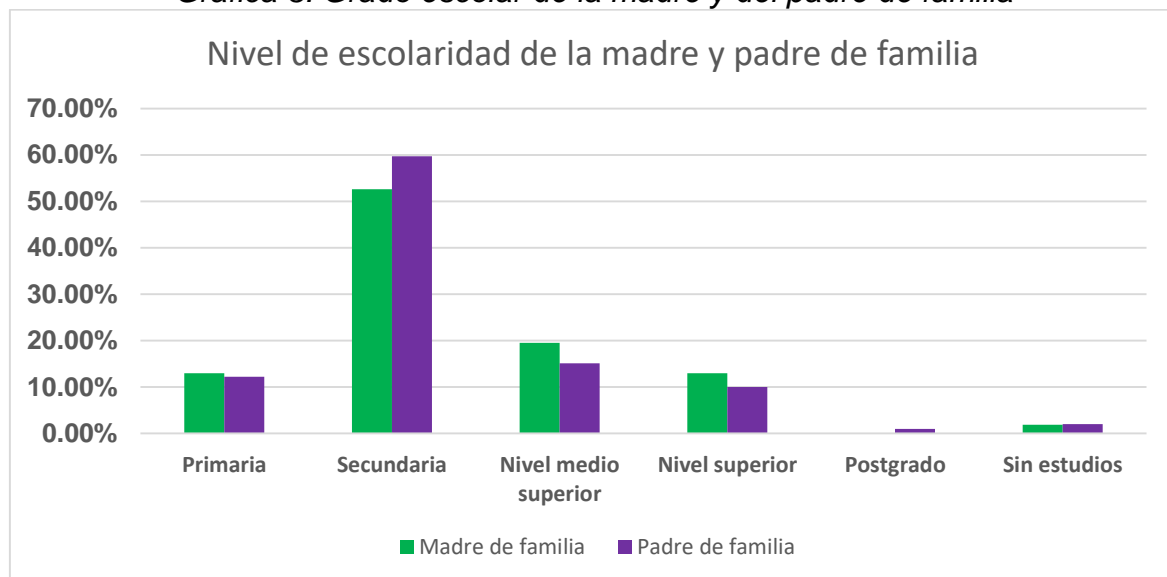
Clasificación del tipo de familia	Composición de la familia	% en México (a nivel nacional)	% en la Escuela Primaria "Francisco Villa"
Familias tradicionales.	Papá mamá y niñas y niños	25.8 %	68.8 %
	Papá, mamá y jóvenes	14.6 %	No aplica
	Papá, mamá, hijas, hijos y otros parientes	9.6 %	14.1 %
Familias en Transición.	Mamá sola con hijas e hijos	16.8 %	15.6 %
	Papá solo con hijas e hijos	2.8 %	1.3 %
	Nido vacío	6.2 %	No aplica
	Unipersonales	11.1 %	No aplica
	Co-residente	4.1 %	No aplica
Familias Emergentes	Pareja joven sin hijas ni hijos.	4.7 %	No aplica
	Familia reconstruida.	3.8 %	No aplica
	Pareja del mismo sexo.	0.6 %	No aplica

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta propia y con base en López, 2016.

Esta tabla comparativa permite analizar que el tipo de familia dominante en México y en la escuela “Francisco Villa” es la tradicional. En el primer caso se trata del 25% y en el caso local lo representan el 68.8%. Por lo que se refiere al porcentaje del tipo de familia denominado en transición, al cual pertenecen el alumnado que se relaciona con el ausentismo, deserción y abandono escolar que se presenta en esta escuela durante un ciclo escolar y a la ocupación económica que desempeñan las y los adultos a cargo de la y el estudiante. El porcentaje del alumnado que se ubica fuera del seno de una familia de tipo tradicional coincide con el porcentaje de alumnado que presenta algún tipo de movilidad escolar, acreditándolo al desinterés que muestran las madres, los padres o tutores hacia la educación de las y los hijos.

Otros resultados que se observan en el cuestionario hecho a madres y padres de familia y que ayudan a dar argumentos explicativos sobre las prácticas del profesorado de la escuela, son los siguientes:

Grafica 3. Grado escolar de la madre y del padre de familia



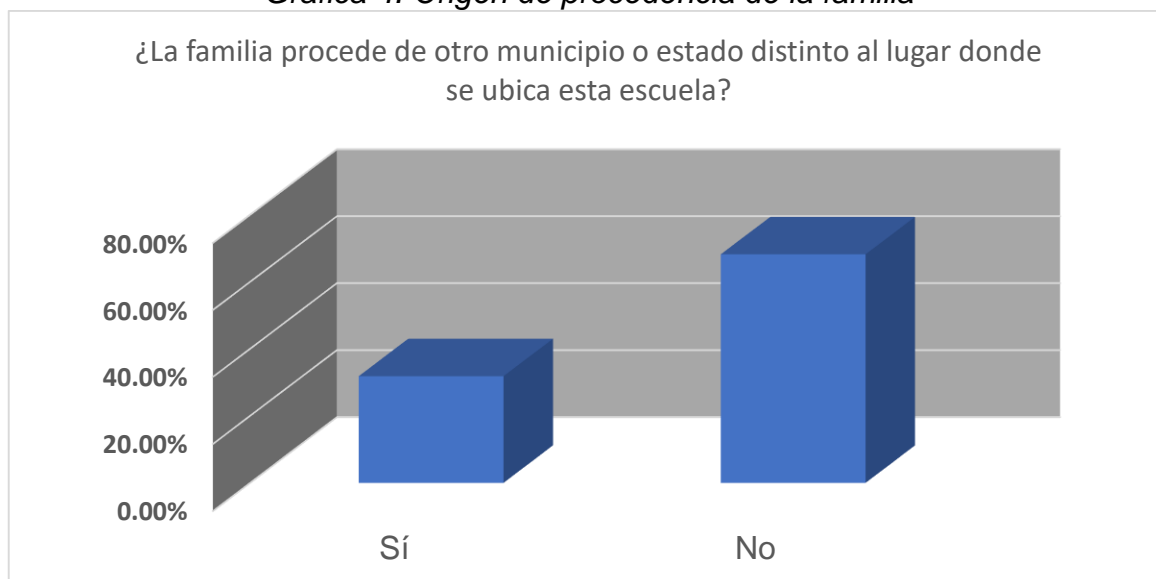
Fuente: Elaboración propia a través de un cuestionario presentado en formulario Google.

Al consultar los datos estadísticos que se reportan en la plataforma del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) con respecto al grado terminal de estudios de la población en Zacatecas y a nivel nacional, encontramos que, en el 2020, a nivel nacional, la población de 15 años y más tiene 9.7 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida. De cada 100 personas de 15 años y más, 4 no tienen ningún grado de escolaridad, 59 tienen educación básica terminada, 19 finalizaron la educación media superior y 18 concluyeron la educación superior. En Zacatecas, 4 de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir (INEGI, 2020).

Aunque estos referentes resultan ser multicausales, tanto el desempeño del alumnado como las prácticas del profesorado llegan a presentar relación directa con el rol de la familia en la escuela, ya que se ha discutido que este grupo familiar ejerce un significativo dominio en los logros obtenidos por el estudiantado. Algunos estudios demuestran que *“factores como el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres influyen en los puntajes que obtienen los estudiantes”* (Valdez, Martín & Sánchez, 2008, p.3). A ello también se asocian otro factor importante como lo es la falta de supervisión de las tareas escolares. De igual manera se interpreta el afecto que las madres y los padres demuestran hacia sus descendientes y el desinterés por conocer a sus maestras y maestros.

En la siguiente gráfica se muestran las respuestas obtenidas a la pregunta expuesta que dice así: ¿la familia procede de otro municipio o estado diferente al lugar donde se ubica esta escuela primaria?

Grafica 4. Origen de procedencia de la familia



Fuente: Elaboración propia a través de un cuestionario presentado en formulario Google.

Sin especificar la precisión del lugar de origen de las familias, en la gráfica anterior se observa una considerable tendencia a la respuesta afirmativa de donde se concluye que aproximadamente un tercio de las y los alumnos de la escuela primaria en mención tienen altas probabilidades de migrar a sus lugares de origen.

Aunado a todos estas condiciones socioeconómicas y culturales que distinguen el entorno de las familias de las niñas y niños del centro educativo, algunas y algunos docentes agudizan un tanto más el rezago educativo en que se encuentra el alumnado al tener una práctica docente que se observa un tanto conductista, sin aspirar a alcanzar un alto grado en el logro de los objetivos de la educación. Algo que se observa en este tipo de práctica es que el profesorado se concentra únicamente en “[...] *acumular contenidos, sin sentido, sin estructuras, sin organización, sin significado en la vida real o en la labor cotidiana o profesional*” (Camacho, 2007, p. 34).

Estas actitudes del profesorado se interpretan como una resistencia al cambio en sus prácticas docentes, que se manifiestan como una falta de interés, a la vez que

disminuyen sus actitudes colaborativas para preservar un *status quo*, a fin de prevenir, interrumpir o dificultar la implementación exitosa de los cambios (Córica, 2020). Por lo tanto, se reconoce que la realidad del entorno es dinámica, entonces la prontitud de los cambios en la práctica docente también debe de ser progresiva en su conjunto y asumir, como cometido, dar respuesta a las necesidades formativas del alumnado, adecuadas al contexto en el que se encuentra inmerso.

Para lograr una efectiva intervención que desaliente las prácticas docentes tradicionalistas que aún se observan en algunos integrantes del profesorado de la escuela primaria “Francisco Villa”, es necesario conocer su origen, por ello a continuación se presenta un análisis de las características de tres paradigmas: el conductismo, el cognitivismo y el constructivista. Conocer y reflexionar sobre estos modelos posibilita que el profesorado se transforme e implemente mejores estrategias de enseñanza dialógica, que le permitan motivar, estimular, inducir y facilitar aprendizajes significativos a su alumnado.

2.2 Los paradigmas de enseñanza y su relación con la práctica docente

Toda metodología de enseñanza que aspire a desarrollar un proceso de aprendizaje debe considerar el contexto donde se implementa, así como el momento histórico que lo enmarca en función a los objetivos que se pretendan lograr a nivel institucional. La metodología se define como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen al estudiantado, presentado de manera organizada y sistemática, con una intencionalidad que, aunque no implica promover directamente el aprendizaje, se desarrolla con el ideal de que esto ocurra (De Miguel, 2005).

El concepto de paradigma, como se entiende en la actualidad, fue propuesto por el historiador de la ciencia y físico norteamericano Thomas Kuhn, quien en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* publicada en el año de 1962, introduce este término para describir en distintos conjuntos de creencias, valores y principios que colabora una comunidad (Ruiz, 2017). En la actualidad, el término es usado con un enfoque dirigido hacia lo que sucede fuera del individuo que aprende, lo que se puede observar y medir.

Dicho lo anterior, las nuevas metodologías de enseñanza activas son una realidad y están revolucionando los ambientes de aprendizaje de todo el mundo. Algunas de ellas como el trabajo en grupos, el estudio de caso o el aprendizaje basado en proyectos, que se pueden aplicar en el aula, generan aprendizajes activos, es decir, le otorgan a la alumna y al alumno la condición de constructor de nuevos conocimientos. El profesorado asume el rol de mediador, capaz de sistematizar el contenido a aprender y dar cumplimiento al logro de competencias esperadas en el nivel básico. Estos nuevos paradigmas educativos, posibilitan al alumnado la oportunidad y a la vez, la necesidad de retomar un papel activo en su proceso de aprendizaje, de ahí que el profesorado puede confiar en que las mismas alumnas y alumnos podrán llegar al logro del desarrollo de sus competencias (Murillo, 2007).

A efecto de identificar las prácticas docentes del profesorado de la escuela primaria “Francisco Villa”, se presenta una conceptualización de tres paradigmas educativos (el conductismo, la teoría cognitiva y el constructivismo) que históricamente se han transformado y que en su tiempo han revolucionado a la educación, aprovechando lo mejor del pasado para crear nuevas aportaciones al campo del aprendizaje.

Referente a si existe un número de paradigmas educativos, la clasificación y extensión de éstos va en función de las clasificaciones de quienes han estudiado estos temas desde un punto de vista teórico. Así pues, en el interés de este proceso, resulta apropiado iniciar la conceptualización con la teoría conductista. El paradigma conductual adquiere algunos nombres, siendo los más comunes: tecnológico, clásico, positivista, tecnológico - positivista, sistema cerrado. Su principal característica es que centra toda su atención sólo en conductas que sean observables, medibles y cuantificables. Sus principales representantes son Thorndike, Pavlov y Watson. El desarrollo subsiguiente de este modelo se le atribuye a Skinner. Al respecto puede decir que:

“Este paradigma surgido en el seno de la psicología se gestó en la primera mitad del siglo XX y cobró vigencia a mediados de ese siglo. El representante de la teoría, J.B. Watson, sostuvo la tesis que la psicología sólo podía alcanzar su carácter de ciencia si dejaba de lado el estudio de conductas no observables” (Colina, 2007, p. 3).

Este paradigma contribuyó al conocimiento científico sobre la conducta humana en la indagación de soluciones a dificultades de la conducta y su correcta formación mediante calificaciones, recompensas y castigos, además en el adiestramiento estímulo-respuesta para situaciones conflictivas donde se requiere respuesta rápida para afrontar situaciones problematizadas. De acuerdo con este paradigma, el logro de los aprendizajes en el estudiantado depende de la planeación adecuada sobre las instrucciones educativas, metodologías, contenidos, actividades y demás acciones que emprenda el profesorado. A pesar de las críticas, muchas prácticas conductistas se siguen practicando hoy en día en las aulas.

Esta teoría tiene como concepto de enseñanza al sujeto como un depósito de información, esto significa que es el profesorado el poseedor de todos los conocimientos y los deposita a su interlocutor de manera unidireccional. En esta teoría predomina la existencia de una alumna y un alumno que su papel de estudiante es sumamente pasivo, lo que significa que sólo recibe información, sin emitir ningún juicio de participación en el desarrollo de las clases, a raras excepciones de presentar alguna duda o pregunta del tema. En cuanto al papel del profesorado, la figura se identifica como el personaje central del proceso enseñanza-aprendizaje, quien a base de la pedagogía del estímulo-respuesta despierta el aprendizaje del alumnado a través de premios y castigos, según su desempeño (Castellanos, Avilés, Cazaña & Gabarrús, 2021).

Por lo que es importante reconocer que una práctica docente conductista reproduce una educación por medio del estímulo respuesta, impartiendo estilos de enseñanza memorística en estas alumnas y alumnos, a los cuales se les considera como un sujeto que se puede modificar conductualmente desde el “exterior”, asignando calificaciones como una recompensa o un castigo, según se necesite. El trabajo del profesor *“consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, como son el reforzamiento y control de estímulos para enseñar”* (Camacho, 2007, p. 20).

El conductismo, sirvió de base para que surgieran y se consolidaran nuevos paradigmas educativos. De esta manera emergió un nuevo paradigma en la década de 1960, denominado la teoría cognitiva, encauzada al estudio de los procesos internos como la comprensión, atención, percepción de información, razonamiento, memoria, lenguaje y habilidades motrices que, en conjunto, se producen en el sistema

cognitivo del sujeto, y cuyo análisis permite tener conocimiento de cómo funciona este sistema para encauzar un aprendizaje más significativo.

Las propuestas que integran este paradigma están constituidas por el aporte de varios investigadores como Piaget y sus teorías en el campo de la psicología genética; Ausubel y su propuesta del aprendizaje significativo integrado en la teoría de la Gestalt a principios del siglo XX; Bruner con su aprendizaje por descubrimiento; y de igual manera se retoman elementos de Vygotsky con la socialización en los procesos cognitivos superiores y la relevancia de la zona de desarrollo próximo (Colina, 2007).

Bajo las premisas de este paradigma, el alumnado comienza a tomar un rol más activo y participativo, adquiriendo sus aprendizajes de una manera más significativa, capaz de desarrollar habilidades que le permitan aprender de forma autónoma, pero, sobre todo, es una y un estudiante que aprende a pensar de manera dinámica. En el contexto de este paradigma educativo, las acciones de la y el docente se describen como aquella labor que *“se centra en considerar y desarrollar nuevas concepciones didácticas, nuevas estrategias de enseñanza, que permitan alcanzar a sus alumnos un verdadero aprendizaje. El docente abandona su papel protagónico para que sus estudiantes participen activamente en un aprendizaje intrapersonal”* (Camacho, 2007, p. 17).

La unión de estos paradigmas, en su formación y desarrollo, han constituido otro nuevo paradigma: el constructivismo, el cual intenta explicar el origen del conocimiento humano. Este paradigma se sostiene en las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner, aun cuando el propósito de estos autores no fue precisamente el de crear un nuevo paradigma en su conjunto. No obstante, se ha sostenido desde el inicio que los paradigmas surgen y se desarrollan interrelacionando la ciencia de lo ya

creado, fusionando planteamientos anteriores, los cuales no son rechazados ni acusados de falsear información, sino más bien, van enriqueciendo el propio conocimiento científico.

Es así como se explica, dentro de este paradigma, el planteamiento de Piaget sobre el concepto de aprendizaje:

“Se considera que el aprendizaje es un proceso interno de construcción con participación activa del sujeto, a través de diferentes estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia, en los cuales el aprendizaje parte desde los reflejos innatos, se organizan en esquemas de conducta, se internalizan como pensamientos, hasta conformar estructuras intelectuales complejas” (Colina, 2007, p. 6).

A este enfoque Piagetiano, se integra el de Vygotsky con sus zonas de desarrollo próximo y mediación de instrumentos socioculturales que le facilitan al estudiantado aprender y educarse, de lo cual puede deducirse que el desarrollo cognitivo es el producto de la interacción social: el lenguaje, que permite al individuo conocer, crecer y crear su realidad.

El paradigma del aprendizaje significativo de Ausubel también se integra a la teoría constructivista, situando al alumnado como arquitecto de su propio conocimiento, relacionando los conceptos a aprender y otorgándoles un significado de acuerdo con los conocimientos previos que ha adquirido a través de la experiencia. Es él quien construye permanentemente su conocimiento, en casi todos los contextos de la vida.

Comprender estos paradigmas es importante para la temática de esta investigación, ya que, desde la reforma educativa de 1993, se ha buscado transitar a un modelo constructivista donde se ponga al alumnado en el centro de los procesos educativos, sin embargo, se ha observado una la resistencia al cambio que el

profesorado de esta escuela, motivo por el cual, en el siguiente apartado se presenta la descripción del entorno escolar que rodea a la práctica docente.

2.3 Diagnóstico de la práctica docente en el profesorado de la escuela “Francisco Villa”

Entender y comprender la práctica docente desde una perspectiva de observador, la convierte en una trama de multi relaciones de compleja naturaleza, tanto a la y el docente por ser un agente social, como a su propio quehacer pedagógico que realiza cara a cara ante su estudiantado, afrontando las condiciones de vida, las características socioculturales de su entorno, así como a los conflictos económicos, familiares y sociales del alumnado con quien labora.

Para iniciar la interpretación de lo que sucede al interior de las aulas de la escuela primaria “Francisco Villa”, se presenta el concepto de lo que significa la práctica docente; ésta se entiende como:

“una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000, p. 21).

De esta manera, cada maestra y cada maestro tiene la oportunidad de producir su práctica docente mediante una comunicación directa, cercana y profunda con las niñas y los niños. Asimismo, se entiende que la acción de reflexionar sobre la práctica docente es fundamental para lograr transformarla. Mediante este proceso:

“la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el

desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello” (Castellanos & Yaya, 2013, pp. 3).

De ahí la importancia de revisar este tema en esta investigación. Para darle un significado contextual a lo que en realidad acontece dentro del aula de este centro escolar, la siguiente descripción muestra parte importante del marco profesional del profesorado.

La escuela Primaria “Francisco Villa” tiene una antigüedad de 26 años, según se lee en la placa conmemorativa del vigésimo aniversario, la cual se encuentra incrustada en uno de los muros de esta institución, celebrado en el año 2017. Su población escolar oscila entre los 330 alumnas y alumnos al inicio de cada periodo escolar y aproximadamente 300 alumnas y alumnos al final de este. La planta docente se conforma por doce docentes frente a grupo, de los cuales el 66.6%, cuentan con grado profesional de licenciatura; el 25% ostenta grado de Maestría y el 8.4% con normal básica. Además, se integra en este colectivo una docente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y dos personales de apoyo en intendencia, todos ellos coordinados por un directivo escolar. La información descrita se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Integración del perfil profesional y otros datos relevantes que distingue al profesorado de la escuela primaria "Francisco Villa"

DOC ENTE	PERFIL PROFESIONAL	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO	GRADO Y GRUPO QUE ATIENDE	ALUMNADO		
				H	M	TOTAL
DD	Lic. en Educación Primaria	24	Director			
DF1A	Lic. en Educación Primaria	11	1º "A"	7	16	23
DF1B	Grado de Maestría	17	1º "B"	13	9	22
DM2A	Lic. en Educación Primaria	18	2º "A"	7	18	25
DF2B	Lic. en Educación Primaria	12	2º "B"	12	12	24

DF3A	Lic. en Educación Primaria	5	3º "A"	15	11	26
DM3B	Lic. en Educación Primaria	12	3º "B"	10	13	23
DF4A	Grado de Maestría	9	4º "A"	16	10	26
DM4B	Lic. en Educación Primaria	2	4º "B"	13	11	24
DM5A	Lic. en Educación Primaria	11	5º "A"	16	11	27
DF5B	Normal Básica	9	5º "B"	15	12	27
DF6A	Lic. en Educación Primaria	20	6º "A"	14	11	25
DF6B	Grado de Maestría	34	6º "B"	10	16	26
TOTAL				148	150	298

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos consultados en la plataforma de la Secretaría de Educación de Zacatecas en diciembre de 2022.

Como se puede reconocer en todo estudiantado, las alumnas y alumnos de esta escuela también se caracterizan por tener sus propios estilos de aprendizaje, a lo que no siempre responden las prácticas y estilos de enseñanza del profesorado. Por lo tanto, es muy valioso que la y el docente se autoanalice con respecto a las metodologías que utiliza y a los aprendizajes esperados que desea alcanzar para que los considere dentro de su planeación diaria.

Una de las técnicas que se aplicó para realizar el diagnóstico fue la observación de clase. Se observaron algunas sesiones de clase para conocer los estilos de la práctica docente que se ejerce en estas aulas. Primeramente, se dialogó con el grupo de maestras y maestros para notificarles el propósito de la observación, la metodología que se estaría utilizando, así como los tiempos que duraría el acompañamiento en clase, ante lo cual, algunas y algunos docentes mostraron renuencia, por lo que se tomó la decisión de seleccionar una muestra del 50% del profesorado, para dar acompañamiento en su clase y aplicar el instrumento de observación denominado "Ficha de observación de clase" documento sugerido y publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Se eligió este instrumento porque permite observar de manera metódica y objetiva los hechos que se presentan durante la clase, considerando las siguientes características favorables que se obtienen del instrumento: 1. Las sesiones están cronometradas, por lo que permite que todas tengan una misma duración de tiempo. 2. En cada sesión se registran 10 momentos de observación denominadas instantáneas. 3. Considera un procedimiento establecido para la toma de las instantáneas, y 4. Presenta una codificación estandarizada (para su consulta, remitirse al Anexo A).

De este instrumento, aplicado durante la semana del 5 al 8 de septiembre de 2022, se pudieron rescatar datos importantes con relación a los materiales didácticos empleados en clase, el uso del tiempo efectivo en actividades pedagógicas, las actividades académicas más rutinarias e identificación de las formas en que las y los alumnos se involucran en la clase. Estos puntos de observación permiten identificar el grado de participación dialógica e involucramiento que ejerce la y el docente ante su alumnado, así como detectar el estilo de su práctica pedagógica.

El instrumento de observación de clase que se utilizó, se considera viable para este ejercicio profesional, debido a que presenta una codificación estándar para todos los momentos de observación, se registran de 5 hasta 10 momentos denominados “instantáneas”, todas con la misma duración de tiempo y además, toma en consideración un solo procedimiento preestablecido para el registro de las instantáneas, por lo que no se permite realizar modificación alguna, de hacerlo, ello le restaría confiabilidad a los resultados. La descripción de los conceptos utilizados se puede consultar en el Anexo B.

Tabla 4. Interpretación de información registrada en las fichas de observación de clase

Docente	Uso de materiales didácticos	Uso del tiempo efectivo en actividades pedagógicas	Actividades académicas más frecuentes	Formas en que el alumnado se involucra en clase
DF1A	Se apoya en el uso de material didáctico, en los portadores de texto y el uso de libretas.	Constantemente se ausenta de su aula.	Se distinguen las actividades en las que el alumnado memoriza información. La clase es expositiva. Y se recurre mucho a la lectura en voz alta de la docente.	No todas las alumnas y alumnos se involucran en el trabajo de la clase. Varias y varios de ellos se distraen constantemente en otros temas no propios de la clase.
DF2B	No usa material didáctico. Su clase es expositiva basada en el uso del pizarrón, cuadernos y libros de texto. No se observa el uso de recursos didácticos en su aula.	El tiempo en clase lo combina con temas de interés social y/o familiar del alumnado.	Brinda monitoreo de todo el alumnado en el uso del cuaderno y libro de texto, revisa que hagan el copiado correcto y expresa indicaciones verbales en el pizarrón.	Brinda acompañamiento individual en su escritorio en tanto el resto del alumnado se distrae con otras actividades no pedagógicas. En muy pocas ocasiones involucra a todo el grupo.
DM3B	Se observa la ausencia de referentes y material didáctico en su aula. Combina la clase expositiva con la participación del alumnado.	El docente se ausenta del área de trabajo.	Imparte su clase con mucha instrucción verbal, ordena el copiado, la memorización de información. No incentiva la participación del alumnado.	A pesar de que se ausenta mucho de su aula, en sus momentos expositivos, todas y todos los alumnos se concentran en su clase. Cuando hace revisión de trabajos en su mesa, algunas alumnas y alumnos aprovechan para realizar otra

				actividad sin moverse de su lugar de trabajo.
DF4B	Su clase es totalmente expositiva, no usa materiales didácticos, no usa referentes. Sólo se respalda en el uso del cuaderno, de los libros de texto y de una guía complementaria.	El tiempo de su jornada laboral no es usado efectivamente en actividades pedagógicas, debido a que su dinámica expositiva es breve, da instrucciones al alumnado para que reproduzcan una actividad o copiado en su cuaderno y permanece sentado, en silencio hasta que todo el alumnado termina la actividad.	Clase muy silenciosa, el estudiantado permanece la mayor parte de la clase en silencio, inmóvil en su lugar. No manifiestan dudas ni preguntas, el docente mantiene el dominio de la clase de manera expositiva.	Se percibe un silencio total en el grupo, aunque ello no significa que todos están involucrados o concentrados en la clase. La niña o niño que termina su trabajo de manera rápida deja de involucrarse al permanecer sentado y esperar a que el resto del grupo termine para que el docente pueda retomar la clase con alguna actividad nueva.
DF5B	No usa materiales didácticos, apoya su clase en el uso del pizarrón. No se observan referentes. Existen momentos pasivos de la docente.	En ocasiones distrae su tiempo en temas no referentes a la clase, aborda temas variados no relacionados con el trabajo, (se sale del tema).	Realiza exposición y demostración de los contenidos. Induce al debate, la reflexión y el análisis de la información. Se promueve un intercambio verbal con el alumnado.	De acuerdo a la actividad que se está desarrollando, hay momentos en que algunas alumnas y alumnos se distraen de clase, pero rápidamente atrae su atención.
DF6A	Usa materiales didácticos, portadores de texto y material concreto. Además, se apoya en el	La docente mantiene su concentración en su trabajo todo el tiempo todos los días, nunca se	Constantemente monitorea y da acompañamiento al alumnado de manera	El grupo es muy colaborativo y cooperativo en el trabajo colegiado. Todos

	uso del cuaderno, libros de texto y uso de las TIC.	ausenta de su aula y todas las alumnas y alumnos siempre tienen trabajo didáctico que realizar.	individual, realiza clase expositiva y en seguida induce al debate y a la exposición de ideas.	participan en clase y si algún alumna o alumno termina su trabajo, éste ayuda a alguna compañera o compañero
--	---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación de estos registros evidencia que actualmente existen prácticas pedagógicas tradicionales, lo que predispone la necesidad de reflexionar sobre una enseñanza y un aprendizaje que se requiere sean cada vez más diversos. Se pide que las escuelas sean cada día más diversas y se recomienda que las y los docentes conozcan diferentes propuestas de enseñanza-aprendizaje sustentados en las metodologías activas, es decir, aquellas que promuevan el diálogo y la participación del alumnado, que desarrollen destrezas curriculares transversales, agrupamientos heterogéneos. No obstante, aún prevalece la preocupación por homogeneizar y comparar el rendimiento académico por áreas y niveles escolares (Marcelo, 2001).

Una característica muy propia de la práctica docente de esta escuela se asemeja, en gran medida, a lo que Murillo (2007) describe en su investigación sobre las metodologías activas, refiriéndose a la práctica pedagógica tradicional, en la que el profesor es el encargado de acompañar a un grupo a lo largo de un determinado periodo de tiempo, enseñando en situaciones presenciales y sincrónicas, mediante la transmisión de su saber, donde todo el alumnado escucha las mismas explicaciones que se desarrollan en el mismo espacio. No obstante, si realmente se pretende cambiar esos escenarios y esas prácticas, necesariamente se debe de modificar la concepción que existe respecto de las tareas que el profesorado, como trabajadores del conocimiento, realiza todos los días. Para lograr esto, se trabajará directamente con el profesorado mediante una intervención.

CAPÍTULO III

LA INTERVENCIÓN REFLEXIVA HACIA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El contenido que se reseña en este capítulo distribuido en dos temas centrales, corresponde, en primer momento, a una descripción sobre la implementación del plan de intervención realizado con el profesorado participante en esta investigación, desarrollado a través de dos talleres como un el ejercicio de reflexión sobre la práctica docente en donde cada participante expresa cómo vivió la experiencia de indagar, de manera reflexiva, acerca de las pautas que determinan su estilo de enseñanza para favorecer el aprendizaje.

En segunda instancia se expone el análisis de textos elaborados por el propio profesorado, posterior a la realización de los talleres, en los cuales se da cuenta de la forma en que hacen sus conexiones reflexivas entre sus emociones, sus conocimientos y su práctica docente. En estos textos se logra interpretar las experiencias vividas en los talleres y los productos obtenidos en la aplicación de los instrumentos de reflexión en su aula dan cuenta de ello. Finalmente se hace la interpretación de los resultados obtenidos ofreciendo un análisis objetivo y real que alude a las reflexiones finales emitidas por las y los docentes participantes.

3.1 Diseño del plan de intervención para la reflexión y mejora de la práctica docente

Con base en lo que se planteó en la introducción, se reconoce que existe una necesidad de mejora de la práctica docente del profesorado de la escuela primaria “Francisco Villa” de la ciudad de Zacatecas, resaltando la importancia de que la y el docente reflexionen sobre su práctica y que esto les facilite la manera de reconocerse como profesional y pueda transformarse y trascender en el ámbito educativo.

Para comprender la propia práctica y mejorarla, es necesario realizar una revisión de manera reflexiva sobre su sentido, su finalidad y su proceso. Para lograrlo se procedió a planificar y organizar dos talleres distribuidos en 4 sesiones dirigidas al profesorado participante en esta investigación. Los talleres son diseñados como un proceso activo en el que se espera que todas y todos los participantes sean protagonistas de las actividades, teniendo en cuenta la teoría y la práctica, ya que el propósito es presentar a las y los docentes una estrategia metodológica y sus técnicas para que puedan aplicarlas en su práctica diaria, con la intención de motivarles a reflexionar e indagar en su propia práctica docente y valorar sus fortalezas y áreas de mejora a través de los resultados obtenidos posterior al conocimiento e implementación de la metodología de la investigación-acción.

La presentación de un taller puede planificarse mediante una gran variedad de formas o modalidades, la estructura básica en su contenido y en su forma son variadas acorde a las necesidades de las y los participantes, dependiendo de la finalidad y de los objetivos a lograr. Un taller constituye un tipo de trabajo

metodológico que propicia espacios de reflexión y debate sobre los temas que se han de abordar, en aras de tomar decisiones. Según Vasco (2013) un taller es un ambiente educativo en el cual la interacción con el conocimiento es también interactiva e intersubjetiva entre los participantes, de manera que genere procesos individuales en cada uno de ellos.

Para programar la realización de los talleres, se aprovechó una actividad institucional ya establecida dentro del calendario escolar que instituye la SEP para todas las escuelas de educación básica que son las reuniones de Consejo Técnico durante el ciclo escolar 2022-2023, lo que permitió que las sesiones necesarias para desarrollar estos talleres fueran realizadas a la par de dichas actividades, interrelacionando el contenido de los talleres con las temáticas de los Consejos Técnicos. Con ello se logró una cercana inserción a la realidad, lo que permitió que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera completa, como corresponde a una auténtica educación integral.

3.2 El plan de intervención

Con esta propuesta del plan de intervención se pretendió alcanzar los múltiples beneficios que aportan los talleres en el proceso educativo, ya que posibilita la construcción de aprendizajes sobre la base de la capacidad y oportunidad que tienen las personas de reflexionar en grupo sobre sus propias expectativas. El aprendizaje esperado se complementa con el regreso a la práctica en el aula para transformarla, poniendo en juego los conocimientos adquiridos en la capacitación.

Para garantizar el éxito de los talleres y tomando en cuenta la capacidad de organización colectiva, las tareas se desarrollaron en atención a las necesidades e

intereses de capacitación que las y los docentes manifiesten durante su desarrollo, dando apertura al debate para profundizar en las posibles causas y consecuencias de la ausencia de un hábito profesional reflexivo de sus prácticas docentes para aterrizar en las principales alternativas de atención hacia la mejora de ellas.

Con el propósito de desarrollar las habilidades y destrezas del profesorado en las competencias reflexivas de su propia práctica docente, se estableció un diseño básico de planeación, como se muestra en la tabla siguiente, en el cual se sustenta la realización de los talleres:

Tabla 5. Planeación general de los talleres

Objetivo:	Facilitar estrategias metodológicas como una forma de desarrollar habilidades para ejercer una práctica docente reflexiva que concientice al profesorado a ejercer un modelo dialógico de aprendizaje con su alumnado.
Diseño y modalidad de los talleres	Dos talleres presenciales de cuatro sesiones con la participación de 6 docentes
Materiales	Equipo de cómputo, proyector, cartulinas, láminas descriptivas, marcadores de colores, pelotas, tangram, vasos de plástico, recursos educativos digitales de aprendizaje.
Premisa introductoria para cada taller	Conocer la metodología de la investigación-acción como herramienta para que el profesorado reflexione acerca de su práctica docente y mejore sus resultados de enseñanza a través de un modelo dialógico de aprendizaje propuesto dentro de los enfoques de la nueva escuela mexicana.
Actividades	Exposiciones, trabajo en plenaria, trabajo en binas, trabajo individual, debate grupal y desarrollo de un estudio de caso "personal".

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla que integra la información con base en la cual se trabajó la primera sesión del Taller 1. Se establecieron temas que permitieran al profesorado conocer la metodología de la investigación-acción y que reconocieran la necesidad

de favorecer la reflexión sobre su propia práctica, para incidir en una actividad que le permita mirar, en forma reflexiva, el trabajo que realiza, con el propósito de su posterior reflexión y mejora.

Tabla 6. Contenido de la primera sesión. Taller 1

Planeación de temas y contenidos propuestos para cada sesión			
No. de Sesión	Temas	Contenido	Desarrollo del contenido
Taller 1. Tema central: Conociendo la investigación-acción			
Primera sesión jueves 05/01/20 23	Importancia de la investigación-acción en la reflexión de la práctica docente.	Concepto	Desde las aportaciones de Kurt Lewis como su principal expositor de la investigación-acción, hasta la interpretación que otros autores modernos le atribuyen a esta metodología en los tiempos actuales.
		Características y propósitos de la investigación-acción. ¿Para qué?	Perspectiva de Kemmis & McTaggart (1988) quienes le atribuyen a la investigación-acción una clara intencionalidad cíclica para la reflexión, la transformación y la mejora de la práctica docente.
		Modelos de la Investigación-acción. ¿Cómo se hace?	En este subtema describirán tres principales modelos: técnica, práctica y crítica emancipadora, con el objetivo de que las y los docentes conozcan y opten por practicar aquel que más les adapte a sus condiciones laborales.
		Principios éticos del colectivo docente para compartir sus resultados.	Este tema alude al respeto y privacidad de la información que se genere a partir de los resultados obtenidos sobre la investigación-acción que cada docente exponga ante el colectivo, con el fin de que la información sea de uso exclusivo para la

			transformación y mejora de la práctica docente.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

La investigación-acción trabaja con datos cualitativos, descripciones, valoraciones que expresan cualidades. Es por ello que en la tabla 7 se abordan los temas sobre la instrumentación que establece la investigación-acción. Se desarrollaron tres técnicas: grupos de discusión, fichas de observación y el registro diario. Con esta temática se espera que el colectivo asistente adquiriera las herramientas necesarias para saber realizar una reflexión más profunda de su práctica docente y logre interpretarla de manera eficaz.

Tabla 7. Contenido de la segunda sesión, Taller 1

Planeación de temas y contenidos propuestos para cada sesión			
No. de Sesión	Temas	Contenido	Desarrollo del contenido
Taller 1. Tema central: Conociendo la investigación-acción			
Segunda sesión, viernes 06/01/2023	Los instrumentos de la I-A	Técnicas e instrumentos.	La ficha de observación Grupos de discusión El registro diario
		Acuerdos para instrumentar la investigación-acción	Después de conocer los instrumentos y técnicas, se tomará el acuerdo para aplicar el más adecuado al propósito de la intervención.

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera sesión del taller, que se presenta en la tabla 8, se compartieron, de manera oral y escrita, algunas reflexiones que sobre su propia práctica ha realizado el profesorado. Mediante el análisis de las producciones escritas se buscó identificar el grado de pensamiento reflexivo que matiza el contenido de cada reflexión y distinguir algún tipo de relación entre la teoría y la práctica con la realidad del aula y su contexto.

Tabla 8. Contenido de la tercera sesión. Taller 1

Planeación de temas y contenidos propuestos para cada sesión			
No. de Sesión	Temas	Contenido	Desarrollo del contenido
Taller 1. Tema central: Conociendo la investigación-acción			
Tercera sesión Viernes 10/02/2023	Los hallazgos reflexivos.	Presentación de producciones reflexivas sobre la propia práctica docente	Se compartirá en colectivo los hallazgos obtenidos en la interpretación del instrumento aplicado.
		Interpretación reflexiva de resultados.	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 9 se explica cómo se abordó, de manera informativa, la propuesta de un modelo educativo dialógico a partir del enfoque de la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien resalta la importancia del diálogo para lograr la transformación de la educación. *“Freire propone una pedagogía que problematice e integre al alumno a su contexto con el fin de propiciar en él una toma de conciencia sobre las causas de la opresión en su situación actual y la generación de acciones transformadoras”* (Gaitán, 2007: 24).

Tabla 9. Contenido de la cuarta sesión. Taller 2

Planeación de temas y contenidos propuestos para cada sesión			
No. de Sesión	Temas	Contenido	Desarrollo del contenido
Taller 2. El modelo de aprendizaje dialógico.			
Cuarta sesión Viernes 24/02/2023	Introducción al modelo dialógico en la nueva escuela mexicana.	Antecedentes del modelo de aprendizaje dialógico.	Aproximación a la teoría dialógica de Paulo Freire
		Acercamiento a los aportes del Modelo de aprendizaje dialógico en la educación.	Desde la perspectiva del pensador brasileño Paulo Freire.
		El modelo dialógico en los nuevos planes de estudio.	La propuesta de un nuevo modelo educativo dialógico que posibilite la existencia de

			vínculos entre el desarrollo cognitivo y los aprendizajes del alumnado.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 Secuencia didáctica para el desarrollo de cada sesión

Cada actividad del desarrollo de los talleres fue siempre acompañada de momentos de reflexión, con la intención de generar siempre un nuevo aprendizaje en los participantes acerca del tema de la reflexión-acción en la práctica docente, planificados y estructurados de manera gradual, de lo simple a lo complejo, aspirando a que los participantes contribuyeran activamente en la creación de un hábito profesional reflexivo de su práctica y reconocer que existen nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que involucran al alumnado en la decisión dialógica de sus intereses y necesidades de aprendizaje. El desarrollo de cada una de las sesiones de taller estuvo determinado conforme a la secuencia de las actividades, incluyendo tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Hubo oportunidad de organizar modalidades de trabajo individual, trabajo en equipo y trabajo grupal.

Tabla 10. Desarrollo de las sesiones del primer taller

Sesión 1. Importancia de la investigación-acción en la reflexión de la práctica docente.	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y presentación general de la sesión. ● Socialización de horarios y jornada de los talleres. ● Presentación de la temática.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada docente escribe una frase corta en un pliego de papel que exprese su conocimiento previo sobre la reflexión de la práctica docente y la investigación-acción. ● Se exponen los propósitos y fines de la Investigación-acción. ● Se rescatan las ideas y reflexiones expuestas sobre los conocimientos previos que se tenía al respecto.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Se organizan tres equipos de trabajo para indagar los textos de Kurt Lewin, Kemmis y Elliot citados en Latorre (2005) como principales expositores de la investigación-acción, compartir sus hallazgos y se da libertad para que cada docente realice su propia conceptualización. ● Se ofrecen otras fuentes de consulta para que las y los docentes indaguen sobre algunos conceptos existentes sobre la Investigación-acción.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Se establecen algunos principios éticos o acuerdos de respeto y privacidad de la información en atención a que cada docente conocerá y aplicará un instrumento investigación-acción sobre su propia práctica y expondrá sus resultados en plenaria.
Sesión 2. Los instrumentos de la investigación-acción.	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y presentación general de la sesión. ● Horarios y jornada del taller. ● Presentación de la temática.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ● Se organiza al grupo en binas para asignar a cada equipo la tarea de conocer y de exponer ante el colectivo una técnica y su instrumentación de aplicación, a fin de conocer y valorar cuál de ellas se facilita para instrumentarla en su grupo de clase. (Técnicas: El testimonio focalizado, el diario de clase y pautas para el estudio de casos).
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de acuerdos en colectivo para la implementación del instrumento más apropiado que permita producir la reflexión docente con sus resultados. ● El instrumento deberá ser aplicado durante la semana del 06 al 09 de febrero de 2023.
Sesión 3. Experiencias compartidas durante la implementación de actividades pedagógicas de reflexión y sus resultados.	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y presentación general de la sesión. ● Socialización de horarios y jornada de los talleres. ● Presentación de la temática
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ● Se organiza un panel de análisis y opinión para que cada docente toma un turno y comparta su reflexión a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de su instrumento, con tema de reflexión libre o respecto a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar y aprender ¿son productos independientes? 2. Enseñar y aprender ¿se producen siempre simultáneamente a la vez?

	<p>3. Cuando se habla del verbo “enseñar”, ¿a quién se refiere? ¿Y el verbo “aprender”?</p> <p>4. Si el alumnado no aprende, ¿el profesorado ha enseñado?</p> <p>5. ¿El objetivo de un buen docente es enseñar bien o lograr aprendizaje?</p> <p>6. “¡Si los alumnos no aprenden como les enseña, enséñeles como aprendan!”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las y los docentes toman nota de las aportaciones que se expresan colectivamente para construir la reflexión de su propia práctica docente.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Finalmente se rescatarán algunas opiniones en relación con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué he aprendido de esta indagación sobre mi práctica? ○ ¿Qué concluyo de este análisis? ○ ¿Qué desearía mejorar?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Desarrollo de las sesiones del segundo taller

Sesión única. Introducción al modelo dialógico en la nueva escuela mexicana.	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación general de la sesión. • Horarios y jornada del taller. • Presentación de la temática.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • En colectivo, se organiza una línea del tiempo sobre los principales hallazgos del modelo dialógico en la educación. • Valoración de los aportes del Modelo de aprendizaje dialógico en comunidades de aprendizaje. • Identificación del modelo dialógico en los nuevos planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana a través del video “Aprendizaje dialógico en la Nueva Escuela Mexicana” tomado de https://www.youtube.com/watch?v=d_puGm-ehW4&t=6s&ab_channel=JOELHORACIOOROZCOGONZALEZ
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones finales sobre los beneficios y aportes que brinda el modelo dialógico al logro de los aprendizajes significativos en el alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2 Descripción de la realización de la intervención para la mejora de la práctica docente

En esta investigación se realizó la descripción de una situación de clase específica de la práctica que la y el docente participante rescataron de su diario de clase. La reflexión en la práctica docente, al verla en retrospectiva a través de la experiencia, ayuda a entender lo que en ella sucede, convirtiendo “lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración” (Domingo & Gómez, 2014, pp. 10). Este trabajo de intervención retoma algunos aspectos de la investigación cualitativa, la cual tiene que ver muy directamente con el tipo de información que se ha de obtener. Estas descripciones directas de aspectos que el profesorado redactó sobre sus experiencias, muestran un escenario contextual real y obediente a la metodología de la investigación cualitativa, la cual:

“...requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, ya que la investigación cualitativa se basa, fundamentalmente, en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar. El contexto puede ser la comunidad, el barrio, la escuela o sistema de personas, su historia, su lenguaje y habla, sus características, pero todas ellas matizadas, hoy en día, por la dinámica mundial, regional, nacional y local” (Guardián, 2007, pp. 222).

La realización de talleres se caracteriza por favorecer el trabajo en equipo teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Aquí se apropia de la concepción de taller como una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas y requiere de la participación de los asistentes. Así pues, el punto de partida se basó en reflexionar sobre lo que las y los docentes hacen, saben, viven y sienten sobre la realidad de su práctica mediante la aplicación

de instrumentos de indagación que se integran en la investigación-acción participativa de su práctica.

La realización de los dos talleres propuestos se llevó a cabo en cuatro sesiones con una duración aproximada de 2.5 horas cada uno, teniendo como lugar el aula de 6° “B” de la misma institución escolar. Esta aula comprende un espacio provisto con mobiliario suficiente, equipo tecnológico y conectividad a internet. En todas y cada una de las sesiones se contó con la presencia de todo el colectivo docente por coincidir la programación de estos talleres con la sesiones de C.T.E. (Consejo Técnico Escolar, por ende, se garantizó la asistencia de las y los 6 docentes seleccionados como muestra de la intervención, conscientes de participar en un ejercicio de investigación-acción de su propia práctica para generar una reflexión y acceder a nuevas metodologías de enseñanza basada en un modelo de aprendizaje dialógico de su alumnado, de tal manera que fuesen conscientes de reconocer aquello que le afecta a la calidad de su desempeño profesional.

Para despertar la confianza, la seguridad y la participación activa del personal asistente, desde la primera sesión del taller se planteó el propósito en común de buscar una ruta de mejora para promover la indagación y reflexión de lo que se ejerce en cada una de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula escolar, logrando crear con ello un ambiente formativo, educativo y de aprendizaje en la interacción entre las y los docentes, especificando que al final de la ejecución de los talleres se expondrá una alternativa pedagógica sobre el modelo de aprendizaje dialógico, con la confianza de lograr mitigar la problemática detectada desde una transformación de su práctica profesional.

El desarrollo de la primera sesión de taller se caracterizó por observar en las y los asistentes una actitud participativa y atentos a la escucha de las aportaciones en colectivo, debido a que manifestaron tener una experiencia nueva y a la vez desconocida ante la temática de la metodología de la investigación-acción como estrategia para reflexionar sobre lo que sucede en su práctica docente.

A fin de definir la dinámica bajo la cual se estarían llevando a cabo los talleres se propuso a los participantes integrar binas por afinidad para realizar una co-observación de clase y así obtener un registro más detallado de su práctica docente. Las reacciones a esta propuesta se dejaron ver de manera inmediata, pues la mayoría de los participantes del colectivo se mostraron indecisos e inseguros en realizar esta actividad.

Se infiere que fue debido al temor de causar alguna crítica no constructiva hacia su desempeño profesional y ésta se pudiera prestar para generar comentarios negativos sobre los resultados que se pudieran obtener, por lo que contrario a ello, se presentó y se aprobó la propuesta de que cada una y uno de ellos estableciera sus propias estrategias de observación y/o grabación, ya fuera en audio o en video, para con ello producir la redacción de un pequeño registro diario de clase, rescatando los principales sucesos de su práctica educativa. No obstante, tomado el principal acuerdo, los resultados de las subsecuentes estrategias se realizaron de manera satisfactoria y en beneficio para el colectivo de docentes participantes.

Posterior a la toma del acuerdo de trabajo para la obtención de los resultados, conforme se fueron desarrollando los temas de cada sesión, se pudo apreciar que gran parte de los conocimientos sobre la enseñanza aprendizaje y sus metodologías que al respecto tienen las y los docentes, no se logran comprender, a su entender,

desde los conceptos teóricos que se expusieron en las sesiones del taller. Por lo contrario, se pudo apreciar que estos conocimientos los tienen más estrechamente relacionados con un hacer pedagógico desde su empirismo no reflexivo sobre lo que planean hacer día a día en cada clase.

Sus actividades pedagógicas y sus decisiones surgen a partir del ambiente áulico, a partir del grado de exigencia que las y los maestros perciben tanto de sus alumnas y alumnos como de las madres, padres de familia, quienes les han favorecido a crear una zona de confort. Se denota que sus prácticas están basadas más en su experiencia que en algún sustento teórico.

Según Altet, las y los profesores han adquirido sus conocimientos profesionales *“sobre el terreno, en acción, por sus propios medios, a través de su experiencia, y estos conocimientos les parecen esenciales”* (2008, p. 48). La consideración de estas ideas hace necesario plantear que los procesos de formación de los maestros en ejercicio deben partir de su práctica profesional y propender por la reflexión sobre ella para, en un primer momento, hacerlas explícitas a fin de que salgan a la luz y sean así pensadas y explicadas.

3.3 Análisis de las producciones escritas

La capacidad reflexiva que posee el ser humano se cree que es innata, es decir, se nace reflexivo. Naturalmente, así es como se presenta en un principio, conforme se va creando conciencia de la vida: como una característica de cada persona; por llamarlo de una manera, es inherente a la persona, lo cual significa que dicha reflexión no siempre conlleva un aprendizaje explícito o formal. Es decir, se puede asegurar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata.

Para afrontar el tema de estudio del presente trabajo de investigación, fue necesario inducir a una reflexión docente que, de manera consciente, diera cuenta de lo que sucede al interior de un aula escolar con propósitos de mejorar lo que se hace. Esta interpretación se infiere a partir de los testimonios expuestos por las y los profesores participantes de los talleres de intervención, en los cuales expresaron sus impresiones, experiencias y emociones vividas durante la puesta en práctica de una reflexión sistematizada, inducida, premeditada e intencional. Para ello, se acordó que cada docente elaborara una redacción libre, a partir de su propia experiencia y de su sentir en la forma, en la metodología y en los resultados que obtiene al exponer una clase ante su alumnado. Dichas producciones escritas fueron expuestas de manera oral ante el colectivo participante, pero también son transcritas o proyectadas en formato de imagen en este apartado, de entre las cuales se pueden rescatar las siguientes reflexiones:

“...en mi caso, caigo en la cuenta de que hemos tenido concepciones equivocadas al creer que todo lo que hacíamos en el salón de clases era correcto, pero no es así, pues el día que tuve un conflicto familiar, al día siguiente que llego a mi trabajo, comprendo que llegué con mal carácter y no buscaba quién me la hiciera, sino quien me la pagara, entonces me di cuenta que al hablarle a un alumno, le alce tanto la voz que el niño se asustó ante mi presencia, me hizo caso, no por obediente, sino por miedo, pues lo noté en sus ojos y en la expresión de su cara. Rápidamente caí en la reflexión del carácter de autoritarismo que estaba ejerciendo con el alumno e inmediatamente cambié mi propia actitud. Recordé la sesión que tuvimos sobre la reflexión y considero que realizar una práctica reflexiva nos permite hacer cambios en función a los aprendizajes que pretendemos lograr en nuestros alumnos” (Docente DM6A, 2023).

En esta reflexión del Docente DM6A, se puede apreciar un hallazgo de reflexión que alude a cómo afectan sus emociones a la ejecución de su práctica docente, se observa que es consciente de que el trato que aún brinda a sus alumnas y alumnos presenta rasgos tradicionalistas, pero se muestra flexible y accesible al cambio de

su actuar a través de mantener una práctica reflexiva. Otra narrativa que muestra la docente DF5B es la siguiente:

“Después de haber llevado las pláticas de los talleres, he puesto más atención en los intereses de mis alumnos para hacer eso que mencionamos sobre contextualizar los contenidos en base a lo que ellos nos propongan. Cuando realizo la planificación didáctica de mi grupo, trato de integrar siempre en mi planeación que las actividades contengan siempre una parte práctica o que tenga relación con lo que viven mis alumnos, es decir, me gusta preguntarles sobre el contenido del tema y cómo se relaciona con su vida de ellos. De esta manera, trato de que los temas cubran alguna necesidad de ellos. Por ejemplo, la mayoría de mis alumnos cooperan ya en el trabajo de la casa o en el trabajo de sus papás en el mercado, entonces hago algunas preguntas y algunos ejercicios que tengan que ver con eso. Pero al final, luego les vuelvo a preguntar y se les olvida” (Docente DF5B, 2023).

En este párrafo, se aprecia que la docente centra su reflexión en el contenido y en la forma de la presentación de sus actividades pedagógicas como un intento de coincidir con lo expuesto en los talleres, tratando de relacionar la teoría expuesta con su práctica basada en los intereses de su alumnado. En esta reflexión se considera que hace uso de algunos elementos del aprendizaje dialógico al darle participación a sus alumnas y alumnos mediante las preguntas directas que les hace, donde, al conocer sus respuestas, le da dirección a sus actividades pedagógicas, lo cual supone que se produce un nuevo conocimiento del saber hacer, actuando y reflexionando desde la propia práctica, mostrando su capacidad para rediseñar su plan de trabajo, sin verse en sí misma como una innovación educativa.

El siguiente párrafo de la docente DF6B aporta varios elementos interesantes en relación con la reflexión de la práctica docente para mejorarla:

“Reflexionar sobre nuestra práctica como docentes es fundamental para el crecimiento personal y profesional.

Una de mis fortalezas como docente es mi sólido dominio de los contenidos curriculares. Esto me permite transmitir conocimientos de manera efectiva y ofrecer a mis estudiantes una base sólida para su aprendizaje. Entiendo la importancia de tener una comprensión profunda de los temas que enseño, lo que me permite abordar las preguntas y dudas de mis alumnos con confianza y brindarles una educación de calidad.

Sin embargo, también enfrento dificultades en mi práctica docente. Una de ellas es la organización del tiempo. Los contenidos curriculares son extensos y a veces resulta desafiante cubrirlos en el tiempo asignado. A menudo me encuentro tratando de equilibrar la entrega de los contenidos con la comprensión profunda y la aplicación práctica de los mismos. Como docente, debo esforzarme por establecer prioridades claras y gestionar de manera eficiente mi tiempo en el aula para maximizar el aprendizaje de mis estudiantes.

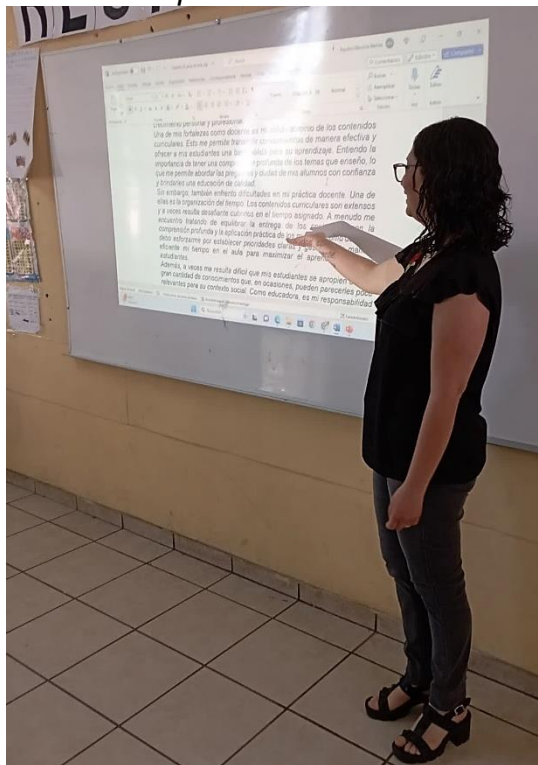
Además, a veces me resulta difícil que mis estudiantes se apropien de una gran cantidad de conocimientos que, en ocasiones, pueden parecerles poco relevantes para su contexto social. Como educadora, es mi responsabilidad proporcionarles una educación significativa y conectar los contenidos curriculares con su vida cotidiana. Necesito encontrar formas creativas de hacer que los conceptos sean más relevantes y aplicables, utilizando ejemplos concretos y relacionándolos con situaciones del mundo real. Al hacerlo, puedo fomentar un aprendizaje más profundo y duradero en mis estudiantes.

A lo largo de mi experiencia como educadora, he desarrollado diversas fortalezas y he enfrentado dificultades que han influido en mi labor. Reconociendo, tanto mis puntos fuertes como mis áreas de mejora, puedo mejorar constantemente y adaptar mi enfoque para ofrecer una educación más significativa y relevante para mis estudiantes.

Al reflexionar sobre estas fortalezas y dificultades, puedo seguir creciendo profesionalmente, mejorando mi práctica y brindando una educación más efectiva y significativa para mis estudiantes.” (Docente DF6B, 2023)

Esta reflexión corresponde a una docente con perfil de Maestría en Historia, y con 10 años de servicio en la función, la cual corresponde a la siguiente imagen.

Imagen 1. Docente exponiendo la reflexión de su práctica



Fuente: archivo propio.

Es importante señalar estas características, pues en su redacción se pueden detectar varias fortalezas de su práctica, además de mostrar y reconocer sus propias áreas de oportunidad con disponibilidad a ser mejor cada día. Se destaca el reconocimiento de que a través de la reflexión de su práctica docente podrá obtener un crecimiento personal y profesional. Sabe que sus fortalezas pueden ser de mayor relevancia que sus debilidades, pues aunado a su dominio de contenidos y a su experiencia, ha logrado impartir una educación de calidad hacia su alumnado.

Es también relevante de analizar lo que la docente señala, como un área de oportunidad, en tanto dentro de su narración se refiere al manejo del tiempo, pues se nota la preocupación por disminuir la cantidad de contenidos de aprendizaje inapropiados al contexto de su alumnado y desear abordar con mayor profundidad aquellos contenidos que aborden la solución a problemáticas de la propia realidad

de su alumnado. En este texto reflexivo, es gratificante leer cómo la docente resalta en su párrafo final, la importancia de realizar una reflexión para mejorar su práctica docente. Se interpreta como una acción positiva hacia el logro de los propósitos de esta investigación.

La siguiente imagen capturada de un texto manuscrito elaborado por el Docente DM4B de perfil Licenciatura en Educación Primaria con dos años de antigüedad en la función, contrasta ampliamente con la reflexión anterior. En ella se pueden apreciar elementos fuera de contexto que no aluden a los propósitos de una práctica docente pedagógica. No obstante, sin obtener muchos argumentos que atiendan a la reflexión de la práctica docente, su análisis lo refiere a un orden disciplinar de conducta que le permite lograr mejores resultados en los aprendizajes de su alumnado. Se aprecia que el tema de la indisciplina fue en su momento una problemática que no le permitía obtener buenos aprendizajes y que su prioridad fue erradicarla. Es importante destacar que el docente integra en su práctica, actividades lúdicas e inclusivas que atraen la atención participativa de su alumnado, lo que insinúa implementar principios de la pedagogía activa.

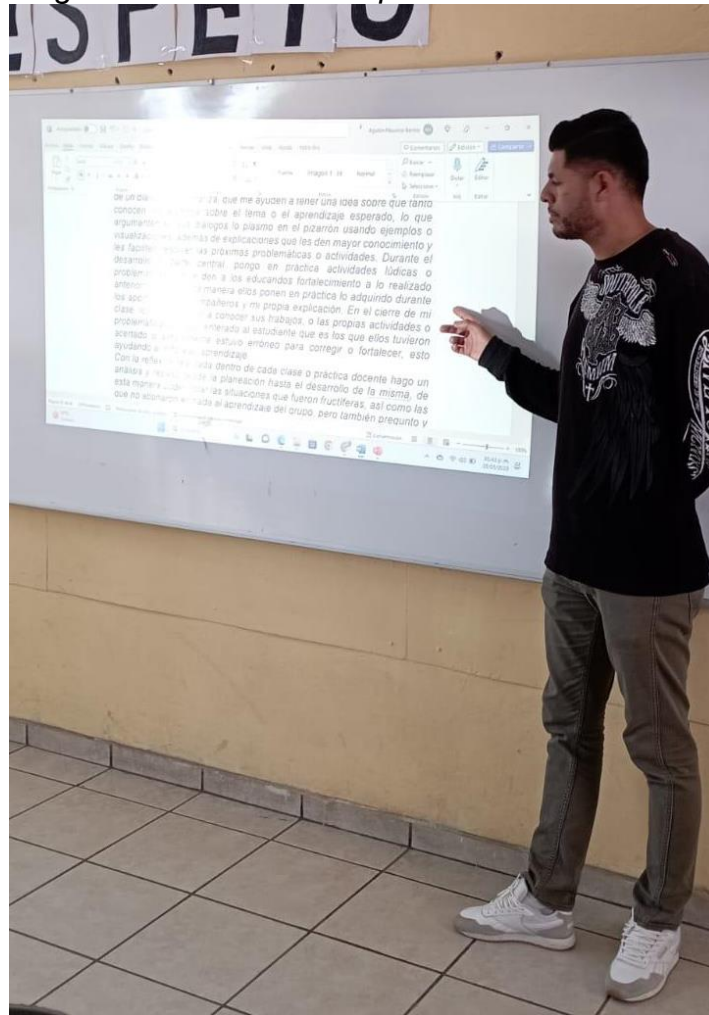
Imagen 2. Captura de la narrativa reflexiva del docente DM4B

* Durante este ciclo que he estado como docente frente a grupo he analizado que uno de mis objetivos principales desde el inicio del ciclo escolar se ha cumplido satisfactoriamente. La disciplina se ha visto reflejada a través de todo este tiempo ya que sino existiera no me permitiría obtener el aprendizaje y la atención que se necesita en los alumnos y poder transmitir todos los conocimientos de acuerdo al grado. También he tratado de que mis clases sean lúdicas e inclusivas y así generar un mayor aprendizaje en los niños. Por lo tanto pienso que mi trabajo realizado hasta el momento ha sido muy satisfactorio.

Fuente: archivo propio.

Posterior a esta imagen, a continuación, se integra una reflexión más, elaborada por iniciativa propia por el Docente DM5A, quien no fue parte del proceso investigación y decide hacer este ejercicio reflexivo, a fin de ser parte de la dinámica de trabajo y beneficiar a sus alumnas y alumnos con las buenas acciones que pudieran resultar del proceso de intervención. El docente en mención presenta un perfil profesional de Licenciatura en Educación Primaria, cuenta con 12 años de antigüedad en el servicio profesional.

Imagen 3. Docente DM5A presentando su reflexión



Fuente: archivo propio.

Después de haber participado en los talleres que trataron el tema de la reflexión, acepto que realizar una reflexión sobre la práctica docente es muy importante para darle seguimiento a los escenarios realizados correctamente. De esta manera volver a emplear los recursos o reajustar lo necesario para tener mejores experiencias en un futuro.

Durante mi planeación analizo y pienso en el grupo de manera heterogénea, ya que debo notar las diferencias entre cada uno de mis alumnos. Con esto, pensar en las actividades que pueda ayudar en el aprendizaje dialógico de cada uno de los educandos y ser inclusivo además de darle un entorno integral, pero de la misma manera aportando un aprovechamiento para todo el grupo.

Dentro de la práctica, comprendo que inicio con cuestionamientos a través de un diálogo de confianza, que me ayuden a tener una idea sobre qué tanto conocen los alumnos sobre el tema o el aprendizaje esperado, lo que argumenten en sus diálogos lo plasmo en el pizarrón usando ejemplos o visualizaciones, además de explicaciones que les den mayor conocimiento y les faciliten resolver las próximas problemáticas o actividades. Durante el desarrollo o parte central, pongo en práctica actividades lúdicas o

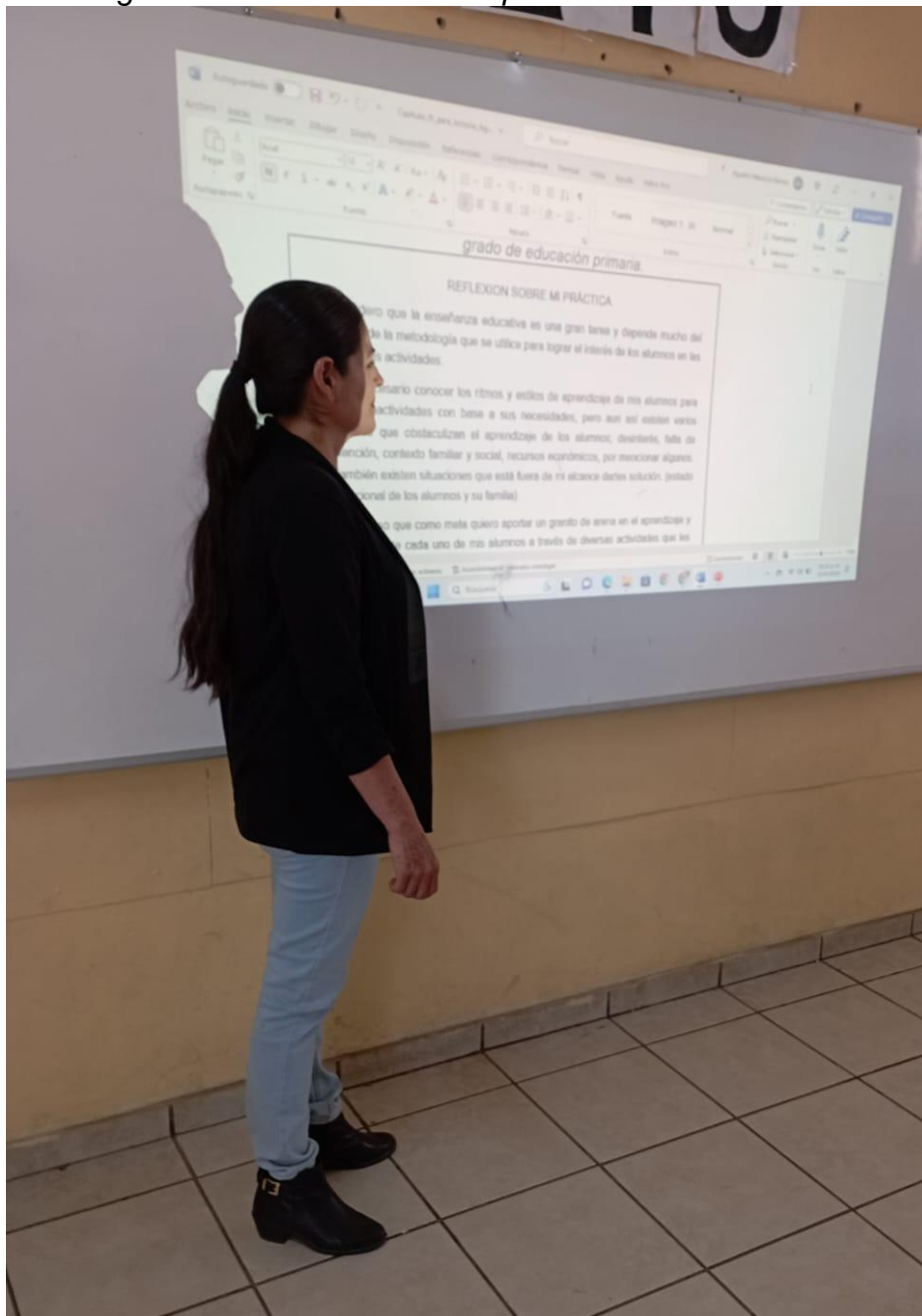
problemáticas que le den a los educandos fortalecimiento a lo realizado anteriormente, de esta manera ellos ponen en práctica lo adquirido durante los aportes de sus compañeros y mi propia explicación. En el cierre de mi clase, los alumnos dan a conocer sus trabajos, o las propias actividades o problemáticas dan por enterado al estudiante que es los que ellos tuvieron acertado o simplemente estuvo erróneo para corregir o fortalecer, esto ayudando al niño a su aprendizaje.

Con la reflexión realizada dentro de cada clase o práctica docente hago un análisis y repaso desde la planeación hasta el desarrollo de la misma, de esta manera poder notar las situaciones que fueron fructíferas, así como las que no abonaron en nada al aprendizaje del grupo, pero también pregunto y recibo la opinión de cada uno de los alumnos. Para próximas clases cambiar o reafirmar lo bueno y lo malo según sea el caso.
(DM5A)

En el primer párrafo de esta reflexión se puede identificar que, la importancia que el docente le asigna a este ejercicio pedagógico reflexivo, lo enfoca hacia las prácticas que suele hacer bien en su quehacer docente, con la finalidad de darle seguimiento y seguir mejorando. Es decir, alude a la reflexión para mejorar sus prácticas docentes. Demuestra ser analítico y reflexivo en torno a la heterogeneidad de características que reconoce en sus alumnas y alumnos, pues menciona que a través del diálogo permite una participación inclusiva con un enfoque integrador. También se aprecia que el docente comienza a manejar un lenguaje dialógico con su alumnado, da confianza e interroga para identificar sus áreas de oportunidad, tanto suyas como de sus estudiantes. La reflexión incluye características que permiten detectar un propósito del docente por mejorar su práctica profesional.

La siguiente producción escrita e imagen presentada corresponde a la Docente DF3A, de seis años de antigüedad en el servicio, pero con casi 12 años de experiencia en la docencia, pues antes de generar antigüedad, fue contratada para cubrir varios periodos de interinato, tanto en nivel preescolar como en primaria. Ella cuenta con perfil de Licenciatura en Educación.

Imagen 4. La docente DF3A expone su narrativa reflexiva



Fuente: archivo propio.

Es importante decir que la docente autora de la siguiente reflexión, es de carácter “tímido”, se caracteriza por ser muy reservada en sus participaciones durante las reuniones de consejo técnico y su reflexión, un poco breve y concisa, la presenta en una captura con formato de imagen y se lee lo siguiente:

Imagen 5. Narración reflexiva de la docente DF3A

REFLEXION SOBRE MI PRÁCTICA

Considero que la enseñanza educativa es una gran tarea y depende mucho del diseño de la metodología que se utilice para lograr el interés de los alumnos en las diferentes actividades.

Creo necesario conocer los ritmos y estilos de aprendizaje de mis alumnos para planear actividades con base a sus necesidades, pero aun así existen varios factores que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos; desinterés, falta de atención, contexto familiar y social, recursos económicos, por mencionar algunos. También existen situaciones que está fuera de mi alcance darles solución. (estado emocional de los alumnos y su familia)

Es por eso que como meta quiero aportar un granito de arena en el aprendizaje y formación de cada uno de mis alumnos a través de diversas actividades que les motiven y desarrollen sus habilidades en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Fuente: archivo propio.

En esta reflexión, capturada de su hoja impresa en original, que relata la docente que aparece en la imagen anterior, hace referencia a la importancia que tiene la metodología pedagógica que ella utiliza en su planeación didáctica elegida para atender las necesidades de aprendizaje de su alumnado, así como a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Manifiesta una cierta preocupación hacia las dificultades que encuentra en su práctica, citando que el desinterés, la falta de atención, el contexto familiar, social, los recursos económicos son elementos que obstaculizan el logro de sus objetivos. Finalmente asume, de manera reflexiva, realizar una práctica diversificada en sus actividades con el propósito de mejorarla y favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes.

En la siguiente imagen se rescata para su interpretación, una reflexión manuscrita capturada en imagen, la cual admite abstraer de ella varios temas de

análisis que permiten identificar parcialmente el logro del objetivo de este trabajo de investigación:

Imagen 6. Reflexión manuscrita presentada por el docente DM2A

Mi práctica docente.

Haciendo una pequeña introspección del día a día en el aula, salto a la cuenta un aspecto muy importante, el cual es meritorio no dejar de lado.

Puede darse cuenta que los alumnos están acostumbrados a un ritmo de trabajo rápido y apresurado, ya que al concluir una actividad inmediatamente cuestionan cual será la siguiente.

En principio esto puede parecer algo bueno ya que permitiría avanzar más temer y más actividades durante la jornada, pero se debe tomar en cuenta a los alumnos que batalan, que se les dificulta "seguir el paso", ya que ellos, si no se pone la atención debida tienden airse quedándose rezagados, con un trabajo inconcluso, decir... tener... y al cabo del tiempo se van temer los que los quedan por terminar y para que recuperen es donde está la verdaderamente difícil.

El que unos alumnos ualban a pongo de gigante y otros a pogo de zanaco me hace más que recordan la brecha de rezago que existe entre unos alumnos y otros.

Por este motivo, es meritorio tener bien pensado, planeado y preparado con intelación lo que se hará, ya que de: "hoben" "tempor mueron" a quienes terminan rápido se aburren y si se apresura demasiado a quienes trabajan lento

Fuente: archivo propio.

Imagen 7. Continuación de la narrativa anterior

Terminación por frustrarse
De esta modo es el gran reto el laborar con diferentes ritmos y velocidades de aprendizaje y de trabajo, pero nada es imposible. Solo es cuestión de pensar con detenimiento que es lo que se va a hacer, observar el punto a donde queremos llegar y cual será la forma y el método para que ello se concrete.
Con la finalidad de contrarrestar la presión en la que se refiere a la conclusión de trabajos, algo que en la personal ha brindado buenos resultados es estar al pendiente de que los alumnos que trabajan lento no se distraigan y no suelten el lápiz. Frente a los alumnos que terminan pronto los trabajos es llevar hojas impresas con ejercicios afines a la clase.
Hay cosas con que se afiancen los alumnos, pero si están acostumbrados a trabajar sera cuestión de tiempo que lo logren ya que el trabajo tarde o temprano vence al talento cuando este no se esta esforzando.

Fuente: archivo propio.

En este par de imágenes se observa un texto reflexivo amplio. Corresponde a un docente con nivel de estudios de Licenciatura en Educación y con 12 años de antigüedad en el servicio. En esta reflexión se aprecia que el docente le presta mayor atención a identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de su alumnado, valora las capacidades de quienes saben y logran terminar sus actividades de manera rápida, pero a la vez, muestra preocupación por atender al alumnado que se rezaga en adquirir los aprendizajes. Como parte de la reflexión docente, conocer esas cualidades del alumnado es favorable, pero esta narración se queda en esa parte limitativa, ya que no hace una propuesta de atención que favorezca ambas

peculiaridades de su alumnado. Dice: “es cuestión de pensar con detenimiento qué es lo que se va a hacer”. Esta idea implica un ejercicio reflexivo de parte del docente, lo que sugiere deducir que este docente muestra indicios inducidos a la reflexión de su práctica para mejorarla, tal vez lo desarrollará de manera lenta, su estilo de aprendizaje requiere de un poco más tiempo para afianzar el proceso y alcanzar el objetivo deseado.

Como complemento de este análisis de las reflexiones escritas y narradas por las y los docentes, se integra una reflexión más de una docente con perfil de licenciatura en educación y actualmente recién titulada de maestría en historia. Lo redacta de la siguiente manera:

“Reflexión de mi práctica docente. Cada día como docente representa un nuevo reto y una oportunidad de aprendizaje. Desde mi quehacer es necesario reconocer la importancia de la Planeación didáctica como eje rector para lograr que los alumnos adquieran o consoliden un nuevo saber. Al estar frente a un sexto grado he sido acompañante y guía en el proceso, ya que los estudiantes son más autónomos y responsables de su proceso, son conscientes del rol que desempeñan, por ello he requerido de una organización clara y precisa que dirija mi actuar; el tener claro los aprendizajes constituye la base para diseñar las actividades a desempeñar. Debo reconocer que el planear es un proceso tardado, que requiere de tiempo; de conocer a los alumnos (sus conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, etc.), de dominar el programa de estudio; de conocer los temas que se han de abordar, es un proceso continuo y permanente que se enriquece con la evaluación, pues al valorar el logro de los aprendizajes continuaremos con la misma línea o en su defecto debemos modificar las formas de enseñar. En lo particular busco y diversifico los materiales, me apoyo de los recursos que encuentro en Internet, investigo los temas a abordar y organizo día con día los contenidos, trato de mantener un diálogo activo y de confianza con mi alumnado para conocer sus intereses y hacer de mis clases un espacio en donde el alumno se apropie de algo nuevo, todo ello mediante una adecuada planificación. Es necesario reconocer que la planeación debe ser funcional para el docente y evitar caer en un requisito meramente administrativo, pues si ésta cubre las necesidades de nuestro grupo estaremos cumpliendo con nuestra labor” (Docente DF6B, 2023)

En el texto escrito por la Docente DF6B se reconoce que asume un responsable compromiso con su función en atención a su alumnado, pues en reiteradas veces

menciona la importancia que le da a la planeación didáctica a partir de un conocimiento de necesidades de aprendizaje, actitudes, aptitudes y valores de las y los alumnos. Se identifica a una docente con características muy metódicas en su práctica, su trabajo trasciende desde la planeación, la práctica y los resultados, pues hace referencia a una evaluación para enriquecer el logro de los aprendizajes.

Es oportuno mencionar que para la realización de los talleres con la participación de las y los docentes que decidieron participar en esta reflexión, se aprovecharon algunas sesiones de los Consejos Técnicos Escolares en donde, a pesar de contar con la presencia de todo el colectivo docente, en este trabajo sólo se exponen las producciones de las y los profesores participantes.

Lo más rescatable como propósito de esta intervención es que dentro de su reflexión, el profesorado participante hace uso de un diálogo de confianza con su alumnado para innovar sus clases a partir de conocer sus intereses y así propiciar un nuevo aprendizaje.

Al hacer una interpretación retrospectiva de lo que se ha escrito en las reflexiones expuestas por el profesorado y los datos obtenidos en la etapa diagnóstica de este tema de investigación, se pueden apreciar actitudes profesionales dispuestas a enfrentar dificultades dentro de su práctica docente, pero, además, la toma de conciencia en lo que se hace, en lo que se hizo o en lo que se deja de hacer en su quehacer, con la firme intención de mejorar. Y en algún momento de su reflexión, todas y todos usan el diálogo

Ante estas experiencias expuestas, es probable llegar a confiar en que pueda haber un acercamiento a la creación de una competencia reflexiva en las y los

docentes, si se deposita la confianza en la actitud abierta y accesible al cambio docente de manera voluntaria.

CONCLUSIONES

Durante el periodo que se continuó con las clases en la modalidad a distancia debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19, se detectó que las actividades didácticas y pedagógicas que el profesorado implementó resultaron inoperantes para alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje en el alumnado de la escuela primaria “Francisco Villa”. El diagnóstico realizado demostró que esto continuó al regresar a las clases presenciales. Se observaron pues las condiciones de una práctica docente tradicionalista.

Algunos datos recabados durante la etapa de elaboración diagnóstica de la práctica docente indican que en esta escuela primaria no se promovían espacios colaborativos de reflexión referente a la práctica docente. La dinámica de trabajo del profesorado y la organización institucional se limitaban a cumplir básicamente con un horario de trabajo, dejando de lado la parte reflexiva e innovadora de su práctica acorde a la demanda educativa en pleno siglo XXI.

Durante los procesos de intervención e implementación de las estrategias propuesta en esta investigación, dadas las actitudes mostradas por el profesorado participante, desde su etapa diagnóstica hasta finalizar con el análisis e interpretación de las reflexiones escritas hechas por ellas y ellos mismos, se concluye que este profesorado, en primera instancia reconoce que su práctica carecía de sustento reflexivo, a partir de lo cual se observa que existe un avance en la redacción de sus experiencias adquiridas durante el rescate de las evidencias

reflexivas, las cuales justifican su argumentación sustentada en los perfiles, necesidades e intereses del propio profesorado participante.

Al inicio de esta investigación se planteó atender la problemática identificada con relación a cómo suscitar la reflexión de la práctica docente y acceder a un modelo de enseñanza dialógica en el profesorado de la escuela primaria “Francisco Villa”. De esto se derivó la necesidad de reflexionar sobre una enseñanza y un aprendizaje que se requiere sean cada vez más diversos. Ante ello, fue posible que el equipo de las y los docentes intervenidos conocieran diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje y desarrollaran de manera paulatina, destrezas curriculares transversales propias para un grupo diverso de alumnado.

Así pues, durante el proceso de la investigación se reafirma la problemática señalada, y se plantea confirmar la hipótesis de que el profesorado que reflexionan sobre las técnicas y métodos de su práctica docente a través de la implementación de talleres formativos sustentados en la metodología de la investigación-acción, son susceptibles de acceder a nuevas propuestas de enseñanza dialógicas y mejorar los resultados del aprendizaje del alumnado.

Con relación a esta afirmación hipotética, las redacciones del profesorado que dan cuenta de su propia reflexión permiten valorar que se ha logrado incidir en ellas y ellos de manera parcial. Esto se atribuye, primeramente, a la falta de concientización para ejercer una práctica docente que atienda a los propósitos del modelo educativo y en segunda instancia, a la ausencia de un hábito de exploración reflexiva que el profesorado debiera de hacer de su práctica diaria, lo cual le permitiría ser capaz de ejecutar acciones de mejora progresiva desde su propia planificación. Por lo cual, y a pesar del pequeño avance alcanzado, quedan temas

pendientes por perfeccionar surgidos desde la planeación didáctica, la cual deberá de incluir un subtema de reflexión sistemática de lo sucedido dentro del aula escolar con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje desde el involucramiento dialógico del estudiantado.

Las producciones reflexivas obtenidas de cada docente no demuestran un alcance total del objetivo general de esta investigación, cuyo planteamiento fue demostrar que una práctica docente reflexiva a través del uso del diálogo igualitario entre el profesorado y el alumnado mejora los procesos de enseñanza aprendizaje del profesorado de la escuela primaria "Francisco Villa".

Ejercer un trabajo de intervención en el cual se deba de incidir en las prácticas docentes de un profesorado fue un tema desafiante, pues no resultó tan sencillo acceder a juzgar o valorar los resultados de un profesional en la docencia. Este es uno de los principales motivos por los cuales la comprobación de la hipótesis planteada obtuvo un bajo nivel de alcance o de confirmación, lo cual, también impacta de manera efímera y breve en el poco alcance logrado en el objetivo trazado. No obstante, se toma en consideración que la implementación de los talleres propuestos como instrumentación de la metodología de la investigación-acción dieron buenos resultados, pues incitaron, en alguna medida, a que las y los docentes iniciaran prácticas de pensamiento reflexivo.

La elección de esta metodología resultó adecuada, pues a través de su amplia gama de instrumentación, los talleres permitieron realizar un trabajo colaborativo entre pares e iguales, a través de los cuales se pudo implementar acciones que brindaron mejorar el quehacer docente. Estos talleres facilitaron la demostración de lo importante que es abandonar las prácticas pedagógicas

tradicionalistas y trascender a prácticas de enseñanza dialógicas más activas y participativas, para el propio desarrollo de la escuela, el aula, el estudiantado y en general, para toda la comunidad escolar.

Así pues, se pudo realizar una labor profesional dentro del colectivo docente logrando despertar el interés por ejercer, de manera más continua una reflexión acerca de su propio quehacer, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros.

De igual manera, la determinación de diseñar los talleres como un proceso activo, permitieron que todas y todos los participantes demostraran una participación activa y protagónica en las actividades realizadas, desde un ambiente de reflexión teórico y práctico, cumpliendo a través de los talleres el propósito de presentar a las y los docentes una estrategia metodológica y sus técnicas para que puedan aplicarlas en su práctica diaria, logrando brevemente a motivarles a reflexionar e indagar en su propia práctica docente para valorar sus fortalezas y debilidades a través de las evidencias obtenidas, posterior al conocimiento e implementación de la metodología de la investigación-acción.

Desarrollar este tema de investigación permitió dar evidencia de una serie de procesos educativos tradicionalistas que aún suceden en la práctica docente cotidiana, sin acusar ni demeritar lo que las y los docentes hacen con la mejor intención de favorecer a los aprendizajes de su alumnado. Es por ello digno de reconocer que una aportación relevante que surge de esta investigación fue hacer comprender al profesorado que, por lo general, es capaz de desarrollar un trabajo comprometido y reflexivo, que tiene bastante qué ver con el hecho de tomar conciencia de lo que está haciendo, del cómo y de por qué; pero especialmente, se

ha logrado reflexionar en la parte dialógica participativa del alumnado en la toma de decisiones hacia los aprendizajes que ellas y ellos desean adquirir, para despertar en su alumnado un alto interés por las asignaturas que están aprendiendo en relación a su contexto social y familiar, desde donde también se aprende.

Continuando con el cierre de esta intervención educativa, se espera que esta investigación tenga un doble impacto. El primero se relaciona con un verdadero cambio de actitud docente ante su práctica, que le permita reflexionar sobre lo que hace, lo que dice y lo que necesita hacer, encaminando su experiencia profesional a intentar integrar un conocimiento con valores, con emociones y con afecto, que le de vida a su quehacer pedagógico con un enfoque humanista donde el conocimiento se pueda construir en un verdadero contexto de aprendizaje. Y el segundo impacto estará ligado a la confianza y seguridad que el alumnado pueda adquirir al ser parte del diálogo de aprendizaje, manifestando sus intereses y sus habilidades para ir descubriendo lo que realmente necesita aprender para aprovechar y transformar los recursos con que cuenta en su contexto.

Finalmente, mi propia reflexión como investigador sobre los antiguos y modernos paradigmas de la práctica docente, resulta significativamente determinante que las y los docente reconozcamos el papel de la reflexión de la práctica docente, lo cual favorece a una verdadera educación en el desarrollo humano de los tiempos actuales e implica, no solo definir los conocimientos que se deben impartir y/o adquirir para la formación de un ciudadano integral, sino también saber definir la forma reflexiva en que se abordan dichos conocimientos ante los desafíos que involucra la competitividad tecnológica. Para esta investigación, abandonar un modelo de enseñanza tradicionalista, requirió dar muestra de la

existencia de metodologías activas dialogantes que permiten escenarios de clases más diversas, demandadas por una comunidad escolar más heterogénea y contradictoria.

Ante estos resultados obtenidos, queda como línea para futuras investigaciones la idea de establecer momentos y espacios reflexivos de trabajo colaborativo dentro de la práctica docente, como una actividad profesionalizante hacia la mejora del del profesorado y sus prácticas, de tal manera que se convierta en una parte integral e intrínseca del propio quehacer docente.

REFERENCIAS

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, P., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, pp. 33-54, México: Fondo de Cultura Económica.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2010) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. (3ª ed). Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, Vol. 21, No. 2, pp. 128-140. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Camacho, R. (2007) *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza aprendizaje*. México: ST Editorial.
- Camarillo, N. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Año 1, Núm. 1, pp. 1-12. Recuperado el 07 de febrero de 2023 de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>
- Castellanos, R., Avilés, F., Cazaña, A. & Gabarrús, A. (2021). Paradigmas educativos para una metodología global en la enseñanza. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 241-254. Recuperado el 11 de septiembre de 2022, de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2100/1791>
- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41. Recuperado el 10 de octubre de 2022 de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32/25>
- Chuquilin, J. & Zaragoza, M. (2019). *Progresión de la práctica reflexiva en docentes de educación básica en México*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México. Recuperado el 05 de noviembre de 2023 de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0621.pdf>

- Colina, L. (2007). Paradigmas educativos del siglo XX: Educación, Desarrollo y TIC. *Revista EDUCARE*, Vol. 11, Núm. 3, pp. 1-20. Recuperado el 8 de septiembre de 2022, de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/381/365>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 23, Núm. 2, pp. 255-266. Recuperado el 5 de septiembre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331463171013>
- Corvalán, M. (2013). Práctica pedagógica e investigación – acción. *Plumilla Educativa*. Vol. 12, Núm. 2, pp. 41-60. Recuperado el día 09 de octubre de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756615>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Ediciones Universidad Oviedo.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.). *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43-101). Vol. I. Barcelona: Gedisa. Recuperado el 05 de noviembre de 2023 de: [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin_cap_i_introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa .pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin_cap_i_introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa.pdf)
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. 1ª Reimpresión. Paidós: Barcelona.
- Domingo, A. & Gómez, V. (2014). *Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dussel, I. & Carusco, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. México: Editorial Paidós.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: CECC/AECI.
- Huerta, M. (2015). *La reflexión como herramienta metodológica que promueva la modificación de la práctica educativa en el Cendi Lago Garda*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ibáñez, R. (2018). *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2020). Educación. Recuperado de: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/zac/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=32> Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2022.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- López, H. (2016). Los once tipos de familias en México. *Revista AMAI*, Vol. 47, pp. 26-31. Recuperado el 3 de agosto de 2022 de https://www.amai.org/revistaAMAI/47-2016/AMAI_47_OCTUBRE_2016.pdf
- Marcelo, C. (2001). *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Ponencia presentada en la *Reunión Técnica Internacional sobre el uso de Nuevas Tecnologías en el nivel de Formación Superior Avanzada* (pp. 21-38). Sevilla, España. Recuperado el 4 de octubre de 2022 de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29623/factores%2C%20condiciones%20y%20procesos%20de%20cambio%20en0001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 1, pp. 2. Recuperado el 02 de marzo de 2022 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en clase: metodologías activas y colaborativas. En Murillo, P. (Ed.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, (pp.129-154). Madrid: Colección Conocimiento Educativo.

- Osuna, C. & Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educación para la participación ciudadana: estudios y propuestas*. Vol. 37, Núm. 1, pp. 113-130. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Picardo, O. (2005). Diccionario pedagógico. San Salvador, El Salvador. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado el día 7 de marzo de 2022 de: <https://drive.google.com/file/d/1KTksM8Xd8AdjAVFODSXZebNf1kssJTHN/view>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 29, Núm. 1, p.p. 10. Recuperado el 23 de febrero de 2022 de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898/3824>
- Ruiz, L. (2017, junio,13). *Paradigmas en educación*. Recuperado de <https://www.uic.mx/paradigmas-la-educacion-siglo-xx/> Fecha de consulta 09 de septiembre de 2022.
- Ruiz, P., Sánchez, L. & Mateu, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 21 No. 1, pp. 33-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Saldarriaga, P., Bravo, G. & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de la Ciencias*, Vol. 2, Núm. especial, pp. 127-137. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós / MEC.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2015). *Observación de clase*. México: SEP.
- Suoto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Revista Praxis Educativa*, Vol. 25, No. 1, pp. 1-16. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>

- Torres, M., Yépez, D. & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 10, pág. 87-101. DOI: 10.37135/chk.002.10.06
- Urrego, A. (2011) La investigación-acción participativa en el contexto socioeducativo: estrategia metodológica en la producción del conocimiento para la acción social. *EDUCARE*, Vol. 13, No. 2, pp. 154-166. Recuperado el 17 de febrero de 2023 de <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/236/146>
- Valdez, A., Martín, M. & Sánchez, P. (2008). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 1, pp. 1-17. Recuperada el 12 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es
- Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá: Centro de Publicaciones Académicas-Corporación LUniversitaria.

ANEXOS

Anexo A. Formato de ficha de observación de clase

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE											
CCT		GRADO/GRUPO		TOTAL DE ALUMNOS		NÚM. DE VISITA		FECHA			
PERSONAS		(CON MATERIAL)			ACTIVIDADES			(SIN MATERIAL)		MATERIALES	
D	Docente	1	LECTURA EN VOZ ALTA			8	INTERACCIÓN SOCIAL			I	SIN MATERIAL
A	Alumno	2	EXPOSICIÓN/DEMOSTRACIÓN			9	ALUMNOS NO INVOLUCRADOS (además de la sigla, anote el número de alumnos).			II	PORTADORES DE TEXTO/ ELEMENTOS DE LECTURA
TAMAÑO DE GRUPO		3	PREGUNTAS Y RESPUESTAS/ DEBATE/DISCUSIÓN			10	DISCIPLINA			III	CUADERNOS/ELEMENTOS DE ESCRITURA
T	Todo el grupo (Incluye al docente)	4	PRÁCTICA/MEMORIZACIÓN			11	ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE			IV	PIZARRÓN
G	Grupo Grande (6 en adelante)	5	MONITOREO/TAREA/TRABAJO INDIVIDUAL/EJERCICIOS			12	ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE POR EL DOCENTE			V	MATERIAL DIDÁCTICO
p	Grupo Pequeño (2-5)	6	COPIAR/DICTADO			13	INTERACCIÓN SOCIAL DEL DOCENTE/ DOCENTE NO INVOLUCRADO			VI	TIC
1	Un alumno	7	INSTRUCCIÓN VERBAL			14	DOCENTE FUERA DEL AULA			VII	COOPERATIVO
ASIGNATURAS											
ES. LENGUA Y COMUNICACIÓN/ESPAÑOL			HI. HISTORIA			GE. E. Y C. DEL MUNDO/GEOGRAFÍA/ G. DE MÉXICO Y DEL MUNDO			EA. E. Y A. ARTÍSTICA/E. ARTÍSTICA/ARTES M, D, T, AV		
MIL. PENSAMIENTO MATEMÁTICO/MATEMÁTICAS			PC. D. PERSONAL/FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA			CN. CIENCIAS NATURALES/B.F.Q.			EF. D. FÍSICO Y SALUD/EDUCACIÓN FÍSICA		
ENL. EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD			EE. ESTUDIO DE LA ENTIDAD DONDE VIVO			INL. INGLÉS			AE. ASIGNATURA ESTATAL		
TE. TECNOLOGÍA			TU. TUTORÍA			LE. LENGUA INDÍGENA			NI. NINGUNA		
NÚM. DE INSTANTÁNEA		DESCRIPCIÓN							Actividad	Material	Tamaño Grupo
1									D		
HORA:									A		
:									A		
									Asignatura		
NÚM. DE INSTANTÁNEA		DESCRIPCIÓN							Actividad	Material	Tamaño Grupo
2									D		
HORA:									A		
:									A		
									Asignatura		
NÚM. DE INSTANTÁNEA		DESCRIPCIÓN							Actividad	Material	Tamaño Grupo
3									D		
HORA:									A		
:									A		
									Asignatura		
NÚM. DE INSTANTÁNEA		DESCRIPCIÓN							Actividad	Material	Tamaño Grupo
4									D		
HORA:									A		
:									A		
									Asignatura		
NÚM. DE INSTANTÁNEA		DESCRIPCIÓN							Actividad	Material	Tamaño Grupo
5									D		
HORA:									A		
:									A		
									Asignatura		

Anexo B. Descripción de conceptos utilizados en la ficha de observación de clase

Personas. Las involucradas en la observación.

(A) Alumnos. Estudiantes que participan en el desarrollo de la clase.

(D) Docente. Persona objetivo de la observación de clase. En educación preescolar y primaria se refiere al docente o titular del grupo, el profesor de Educación Física, Educación Artística o inglés. En secundaria, al docente titular de la asignatura.

Tamaño de grupo. Conjunto de participantes en una actividad.

(T) Todo el grupo. El cien por ciento de los alumnos, incluyendo al docente.

(G) Grande. Grupo de seis alumnos en adelante.

(P) Pequeño. Conjunto de dos a cinco alumnos.

(1) Uno. Se refiere a un alumno.

Actividades académicas. Actividades orientadas a la enseñanza o que propician el aprendizaje.

(1) Lectura en voz alta. Actividad en la que el maestro o los alumnos leen y son escuchados.

(2) Exposición/Demostración. Actividades en las que el docente, alumno o algún medio presentan un contenido académico.

(3) Preguntas y respuestas. Debate/Discusión. Intercambio verbal de ideas u opiniones académicas entre el docente y los alumnos, o entre los alumnos.

(4) Práctica/Memorización. Actividades en las que los alumnos memorizan información, secuencias rítmicas o gimnásticas.

(5) Monitoreo/Tarea/Trabajo individual/Ejercicios. Actividades en las que el docente supervisa o acompaña académicamente a los alumnos cuando realizan actividades de escritura, resolución de problemas o de expresión.

(6) Copiar/Dictado. Actividades en las que el docente o el alumno transfieren información de un material o medio a otro.

(7) Instrucción verbal. Orden oral que explica cómo realizar una actividad académica.

Instrucción activa. Actividades del docente orientadas a la enseñanza.

Actividades de enseñanza directa, por ejemplo, las actividades académicas 1-3.

Instrucción pasiva. Actividades en las que el maestro monitorea o acompaña las actividades de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, las actividades 4-7.

Actividades no académicas. Actividades de organización y administración sin relación con la clase.

(8) Interacción social. Comunicación verbal o no verbal entre dos o más persona del grupo acerca de actividades no académicas.

(9) Alumnos no involucrados. Estudiantes que se excluyen, ausentan o evaden de la clase o de la vida escolar. Otro caso es que la clase no los incluya.

(10) Disciplina. Actividades que constituyen llamadas al orden o para lograr la atención de los alumnos.

(11) Administración de la clase. Actividades de organización o preparación de la clase por parte del docente y los alumnos o los alumnos solos. Incluye la organización del grupo para actividades no académicas.

(12) Administración de la clase por el docente. Actividades de organización o preparación de la clase que realiza el docente sin la intervención de los alumnos.

(13) Interacción social del docente. Docente no involucrado. Comunicación verbal o no verbal entre el docente y otra persona ajena al grupo; el maestro, aunque esté en el salón, no atiende a los alumnos.

(14) Docente fuera del aula. Ausencia del docente en el área donde se realiza la clase.

Materiales. Recursos didácticos para la enseñanza o el aprendizaje.

(I) Sin material. Ausencia de recursos en la actividad educativa que se realiza.

(II) Portadores de texto/Elementos de lectura. Materiales con información escrita o gráfica.

(III) Cuaderno/Elementos de escritura. Materiales en los que se plasma o vierte información escrita o gráfica.

(IV) Pizarrón. Medios para escribir y ser observado por los alumnos.

(V) Material didáctico. Objetos, material manipulativo o visual que se utilizan para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

(VI) TIC. Aparatos electrónicos con los que los alumnos interactúan en una actividad de aprendizaje o búsqueda de información.

(VII) Cooperativo. Grupo en el que se clasifica la interacción académica y el intercambio de ideas, en parejas o en equipos (con o sin el docente) para compartir conocimientos y experiencias acerca de una tarea y obtener un producto común.

Involucrado. Persona implicada o integrada en una actividad académica o social.

Anexo C. Carta de consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

ÁREA: EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Consentimiento Informado

Autor del Estudio: Lic. Agustín Mauricio Barrios

Directora de Tesis: Dra. Laura Rangel Bernal

Estimado y/o estimada docente, nos encontramos dentro de un proceso de investigación educativa con el propósito de identificar las principales prácticas pedagógicas reflexivas que realiza el profesorado de educación básica en nivel primaria e incidir en que dichas prácticas impacten en un aprendizaje dialógico y participativo del alumnado.

Justificación. La y el docente se encuentran profesionalmente involucrados en una gran variedad de contextos educativos que han de analizar propiamente y comprenderlos antes de planear y diseñar su intervención pedagógica con su alumnado, de tal manera que logren distanciarse de lo estándar y de lo común. No obstante, el confinamiento obligatorio creado por la pandemia por COVID-19 puso en evidencia algunas deficiencias en las prácticas docentes, especialmente al impartir educación en su modalidad a distancia, en donde pudimos apreciar el poco o nulo conocimiento y uso de las herramientas, plataformas y aplicaciones tecnológicas al servicio de la educación de manera virtual. Esta condición didáctica pedagógica detectada en algunas y algunos integrantes del personal docente motiva la iniciativa de indagar sobre las reflexiones que desarrolla el profesorado al momento de ejercer su práctica docente.

Propósito del estudio. Propiciar que el profesorado de esta escuela ejerza una práctica docente reflexiva y que, de manera autónoma, identifique sus áreas de oportunidad e incida en transformarla desde su propia perspectiva, en aras de transitar hacia un modelo dialógico de enseñanza. Frente a estas expectativas se considera oportuno realizar una observación a las prácticas metodológicas y didácticas implementadas en el aula.

Descripción del estudio/procedimiento: Su participación en este estudio consistirá en permitir realizar una observación de clase de su práctica docente, asistir a una serie de talleres formativos en donde recibirá información sobre la conceptualización de la práctica docente reflexiva para posteriormente realizar un escrito y/o exposición grupal sobre los hallazgos y características identificadas en su práctica en relación al contenido formativo recibido en los talleres. Todas las actividades serán realizadas dentro de las instalaciones de la escuela donde labora y la duración del proceso es indeterminado, siempre anteponiendo su privacidad.

Costo: No existe ningún costo para usted. Por otra parte, su participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno para ambas partes.

Confidencialidad: Todos los datos que se recojan serán estrictamente anónimos y de carácter privados. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Derecho a retractar: Es importante que usted considere que la participación en este estudio es completamente libre y voluntaria y que existe el derecho a negarse a participar o retirarse de la investigación en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Compromiso del investigador: Los responsables del estudio asumen el compromiso de entregar por escrito los resultados obtenidos a la institución para su conocimiento.

Dudas: Si tiene alguna duda sobre sus derechos como participante de este estudio o de los procedimientos, puede comunicarse a los siguientes teléfonos disponibles las 24 horas. En caso que se requiera, existe la posibilidad de acceso en forma directa a sus registros de información de la investigación.

Lic. Agustín Mauricio Barrios (Investigador) Tel. Cel. 4961231543

Dra. Laura Rangel Bernal (Directora de Tesis) Núm.: 492 925 6690 (Ext. 3451) Sin más por el momento, agradezco a usted su colaboración y envió un respetuoso saludo.

Zacatecas, Zac., a septiembre de 2022.

Anexo D. Carta de consentimiento de la docente DF6B

Yo Mtra. Andrea Estefanía Torres Escobedo con base a lo expuesto en la presente Carta de consentimiento informado, acepto voluntariamente participar en el estudio "Reflexión docente y aprendizaje dialógico: hacia la mejora de las prácticas del profesorado de una escuela primaria en la ciudad de Zacatecas durante el ciclo escolar 2022-2023"

Dirigida por la **Dra. Laura Rangel Bernal**, docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

He sido informado(a) de los objetivos y alcance de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.


He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así lo deseo, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al responsable de la investigación.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable al correo electrónico amaba_74@yahoo.com.mx


Mtra. Andrea E. Torres E.

Nombre y firma del participante


Prof. Agustín Mauricio Barrios

Investigador responsable


Consuelo Soriano
Nombre y firma del testigo 1

Nombre y firma del testigo 2

Anexo E. Carta de consentimiento de la docente DF3A

Yo Profa. Consuelo Soriano Moreno con base a lo expuesto en la presente Carta de consentimiento informado, acepto voluntariamente participar en el estudio "Reflexión docente y aprendizaje dialógico: hacia la mejora de las prácticas del profesorado de una escuela primaria en la ciudad de Zacatecas durante el ciclo escolar 2022-2023"


Dirigida por la **Dra. Laura Rangel Bernal**, docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

He sido informado(a) de los objetivos y alcance de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así lo deseo, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al responsable de la investigación.


Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable al correo electrónico amaba_74@yahoo.com.mx


Profa. Consuelo Soriano M.

Nombre y firma del participante


Prof. Agustín Mauricio Barrón

Investigador responsable


Juan Jaramillo Rdz.

Nombre y firma del testigo 1

Nombre y firma del testigo 2

Anexo F. Carta de consentimiento informado del docente DM5A

Yo Prof. Juan Jaramillo Rodríguez con base a lo expuesto en la presente Carta de consentimiento informado, acepto voluntariamente participar en el estudio "Reflexión docente y aprendizaje dialógico: hacia la mejora de las prácticas del profesorado de una escuela primaria en la ciudad de Zacatecas durante el ciclo escolar 2022-2023"


Dirigida por la **Dra. Laura Rangel Bernal**, docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

He sido informado(a) de los objetivos y alcance de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así lo deseo, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al responsable de la investigación.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable al correo electrónico amaba_74@yahoo.com.mx


Prof. Juan Jaramillo R.

Nombre y firma del participante


Prof. Agustín Mauricio Barrios

Investigador responsable


Prof. Andrea Estefanía Torres E.

Nombre y firma del testigo 1

Nombre y firma del testigo 2