

**ACCIONES DOCENTES CRÍTICAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO**

**LICETH KATHERIN BELTRÁN PERDOMO**

**PAOLA ALEJANDRA CORDOBA VILLAMIL**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ÉNFASIS EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA**

**BOGOTÁ. D. C.**

**JULIO 2017**

**ACCIONES DOCENTES CRÍTICAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO**

**LICETH KATHERIN BELTRÁN PERDOMO**

**PAOLA ALEJANDRA CORDOBA VILLAMIL**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar por el título de Magíster en  
Educación**

**Director**

**JOSÉ TORRES DUARTE**

**Magister en Docencia**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ÉNFASIS EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA**

**BOGOTÁ. D. C.**

**AGOSTO DE 2017**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Jurado**

---

**Jurado**

*A Dios por permitirme descubrir la magia de la educación y el inédito mundo de la investigación, quien me ha dado la fortaleza para cumplir mis metas y ha puesto en mi camino personas maravillosas que me han aportado elementos para crecer personal y profesionalmente, en busca de la transformación de la sociedad.*

*A mi familia que siempre me ha acompañado y motivado en los momentos más felices de mi vida y en mis caídas. Quienes me han brindado su amor y me han dado fortaleza y gracias a esto, he podido seguir adelante asumiendo retos, perseverando y buscando el cambio que junto a ellos queremos ver en el futuro.*

*A mi novio quien me ha levantado en los momentos de dificultad y me ha demostrado que con dedicación y compromiso podemos seguir dejando huella en nuestro caminar. Pues es un logro más, que nos ha permitido aprender mutuamente y que nos ocasiona una inmensa felicidad.*

*A mi compañera de trabajo de grado quien se ha convertido en una gran amiga, ha sido cómplice de este proceso y me ha enseñado a dar lo mejor sin exceder los límites y llegar al estrés. Ella quien ha compartido conmigo momentos inolvidables se ha convertido en mi confidente y colega investigadora, con quien pretendo seguir haciendo investigación en busca de la transformación.*

*A mis compañeros del colegio quienes decidieron dedicar tiempo extra a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y realizaron aportes fantásticos que me permitieron cuestionar mi hacer y comprometerme más con mi profesión y por ende con la sociedad.*

*A mi director de trabajo de grado que me cautivo en cada asesoría con sus ejemplos extraños que siempre me sacaban una sonrisa pero que además los logre comprender.*

*A todos muchas gracias.*

*“...Quienes asumen a los maestros como “fracasados” deberían concluir que la sociedad democrática en la que vivimos también es un fracaso...” (Savater, 1991, p. 9)*

***Liceth Katherin Beltrán Perdomo***

*Hoy que he culminado un paso más en mi vida profesional, académica y personal, es imprescindible agradecer y dedicar este triunfo a aquellas personas que han contribuido a mi formación de diferentes maneras.*

*A mi familia, el pilar que mueve día a día mi existir. A mi mamá, quien con su apoyo permanente ha hecho de mí lo que soy y me ha enseñado a luchar y trabajar por lo que quiero; a mis hermanos, que me motivan a seguir adelante en lo que me propongo; a mi papá, quien junto a mi mamá, siempre será la fuerza que me impulsa a salir adelante, por la que trataré de hacer todo de la mejor manera. Los amo.*

*A mi amiga, confidente y compañera Liceth, con quien el destino me juntó para transitar este camino de múltiples aprendizajes. Creo que no pudo haber existido otra persona con la que este transitar fuera tan gratificante y ameno.*

*A mi proferoso José, quien guió este camino y nos permitió extender nuestro conocimiento.*

*A mis amigos, por el apoyo incondicional.*

*Por último, a las dos personitas que llegaron a transformar mi mundo y a dar aún más sentido a mi vida, los amo con mi ♥*

*“para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos  
nosotros...” Octavio Paz*

*Ustedes me dan plena existencia. A todos muchas gracias.*

***Paola Alejandra Cordoba Villamil***

## **AGRADECIMIENTOS**

*Queremos agradecer a nuestro director el profesor José Torres Duarte, quien nos acompañó en este arduo camino, nos apoyó en el proceso y con cada conocimiento traía también una sonrisa para nosotras.*

*Agradecemos al grupo de profesores que hicieron parte del estudio, pues sin ellos este proceso no hubiese sido una experiencia tan gratificante.*

*Agradecemos al profesor Julio Romero por cada consejo y aporte en la realización de este trabajo.*

*Las autoras.*

## Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I: Aspectos preliminares .....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Justificación .....	5
1.3. Objetivos .....	7
Capítulo II: Marco Teórico.....	8
2.1. Posicionamiento teórico.....	8
2.2. Reflexión crítica.....	9
2.3. Acciones Docentes Críticas (ADC) .....	11
2.3.1. Ciclo reflexivo de Smyth.....	12
2.3.2. Las Acciones Docentes Críticas de Smyth en el trabajo colaborativo .....	17
Capítulo III: Metodología.....	18
3.1. Diseño de la investigación .....	19
3.2. Conformación de un grupo colaborativo .....	25
3.3. Recolección, organización y sistematización de la información .....	27
Capítulo IV: Análisis de datos.....	30
4.1. Categorías de análisis de datos .....	30
4.2. Categorización de la información .....	31
Capítulo V: ADC en el TC .....	72
5.1. Describir.....	72
5.2. Informar .....	74
5.3. Confrontar .....	77
5.4. Reconstruir.....	80
5.5. Nuevas ADC en el TC .....	83
Capítulo VI: Conclusiones.....	90

Referencias Bibliográficas..... 105



## Lista de Tablas

Tabla 1. Escenarios de reflexión crítica.....	24
Tabla 2. Formato de ficha de transcripción de escenarios colaborativos .....	28
Tabla 3. Ficha de transcripción escenario de reflexión crítica # 2. ....	52
Tabla 4. Ficha de transcripción escenario de reflexión crítica # 4 .....	71
Tabla 5. Actos de la ADC Informar en el TC.....	91
Tabla 6. Actos de la ADC Confrontar en el TC. ....	93
Tabla 7. Actos de la ADC Reconstruir en el TC. ....	94
Tabla 8. Actos de la ADC Competencia en el TC.....	95
Tabla 9. Actos de la ADC Relacionar en el TC.....	97
Tabla 10. Actos de la ADC Comunicar en el TC. ....	98
Tabla 11. Actos de la ADC Articular en el TC. ....	99

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Ciclo reflexivo de Smyth.....	13
Ilustración 2. El proceso de la reflexión crítica de la práctica docente .....	14
Ilustración 3 Dimensiones y momentos de la IA según Kemmis.....	21
Ilustración 4. Intervención LI Describir. Escenario 2. ....	72
Ilustración 5. Intervención MA Describir. Escenario 2.....	73
Ilustración 6. Intervención LI Describir. Escenario 4. ....	73
Ilustración 7. Intervención ED Informar. Escenario 2.....	74
Ilustración 8. Intervención MA Informar. Escenario 2. ....	75
Ilustración 9. Intervención LI Informar. Escenario 2. ....	75
Ilustración 10. Intervención MA Confrontar. Escenario 2. ....	77
Ilustración 11. Intervención LI Confrontar. Escenario 2.....	79
Ilustración 12. Intervención MA y LI Reconstruir. Escenario 2 .....	80
Ilustración 13. Intervención ED Reconstruir. Escenario 4. ....	81
Ilustración 14. Intervención MA Reconstruir. Escenario 2.....	81
Ilustración 15. Intervención MA Reconstruir. Escenario 2.....	82
Ilustración 16. Intervención MA Disciplinas. Escenario 4. ....	83
Ilustración 17. Intervención LI Relación entre vivencias. Escenario 2.....	85
Ilustración 18. Intervención LI Alternativas Conjuntas. Escenario 2.....	85
Ilustración 19. Intervención LI Comunicación con Otros. Escenario 2. ....	86
Ilustración 20. Intervención ED Importancia del Trabajo con Otros. Escenario 4. ....	87
Ilustración 21. Espiral Reflexiva en el trabajo colaborativo .....	100

# Introducción

---

Desde la perspectiva Crítica, los profesores son concebidos como “intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, 1997, p. 60); en esta misma perspectiva se cuenta con que el docente no es neutral frente a la realidad y está llamado a reflexionar para establecer un cambio educativo y social desde su propia práctica (McLaren, 2003), tal reflexión se potencia si se propicia un ambiente colaborativo entre profesores permita el trabajo conjunto mostrando diversas acciones que les permiten avanzar en el camino de la reflexión (Boavida & da Ponte, 2011) para llegar a la reflexión crítica. Así pues, se asume la reflexión crítica como un proceso mental sistemático pero además como una actitud que implica pensar sobre la práctica y actuar en ella para analizar, cuestionar y transformar la realidad en que se desarrolla (Contreras, 1997; Freire, 2002, citado por Contreras, 1997; Rivera, 2010). Dicha reflexión comporta cuatro Acciones Docentes Críticas: describir, informar, confrontar y reconstruir (Smyth, 1991A).

El presente estudio, desarrollado como una investigación cualitativa dentro del enfoque de investigación acción, da cuenta de las Acciones Docentes Críticas de tres profesores que trabajaron colaborativamente en el abordaje de un problema común de sus prácticas pedagógicas, relacionado con el diálogo y el respeto por el otro en el aula de clases en un curso de la institución en que trabajaban y del que los tres eran docentes.

Para lo anterior, se presenta en el primer capítulo el planteamiento del problema de investigación, la justificación de la selección del objeto investigado, la pregunta que se abordó y los objetivos propuestos.

El segundo capítulo presenta una contextualización de los elementos teóricos con los que se fundamenta la propuesta su desarrollo y análisis. En primer lugar, se presenta un posicionamiento teórico, en el que se ubica la propuesta en la Teoría Crítica; en segundo lugar, se aborda la reflexión crítica como fin último del trabajo con los profesores; en tercer lugar, se enfatiza en las Acciones Docentes Críticas expuestas por Smyth (1991A, 1991B), en su ciclo reflexivo y las respectivas caracterizaciones de las acciones.

En el tercer capítulo se hace explícita la manera en que se afronta la investigación, su diseño, los sujetos que son partícipes en el grupo colaborativo, las estrategias asumidas para el trabajo con los profesores, los escenarios que se proponen y la recolección de la información.

El cuarto capítulo enfatiza en la configuración de los datos, las categorías de análisis, la respectiva categorización de las transcripciones de los escenarios de trabajo colaborativo.

El quinto capítulo, presenta los resultados de la categorización en dos sentidos: las acciones docentes críticas expuestas por Smyth y las adicionales a estas.

Finalmente, en el sexto capítulo se encuentra la reflexión del proceso de investigación, de la importancia del ejercicio investigativo y de las conclusiones que emergen al finalizar el proceso, en consonancia con la pregunta de investigación y los objetivos propuestos.

# Capítulo I: Aspectos preliminares

---

En este capítulo se muestra la importancia del desarrollo de esta investigación, cómo surgió y los fines que se buscaron con la aplicación del estudio. En primer lugar, se plantea el problema, mostrando dos ejes fundamentales: uno, relacionado con la dificultad al momento de definir reflexión y considerarla como un proceso que va más allá del pensar en las prácticas pedagógicas y otro, relacionado con la ausencia de trabajo conjunto entre profesores. En segundo lugar, se presenta la justificación, en la que se expone por qué es pertinente trabajar en torno a la reflexión y el trabajo colaborativo, destacando algunos antecedentes que hacen hincapié en el trabajo entre pares cuando se habla de acciones docentes críticas. En tercer lugar, se presentan los objetivos que guían el trabajo para dar respuesta a la pregunta de investigación.

## **1.1. Planteamiento del problema**

En el campo educativo, en el que se promulga una transformación de las prácticas pedagógicas, la reflexión ha tomado fuerza como medio para llevar a los profesores a pensar tales transformaciones a partir de su propio quehacer pedagógico. Si bien es cierto que las expresiones: profesional reflexivo y enseñanza reflexiva, han sido el lema de dichas transformaciones, el sentido que se da al término ha denotado la existencia de confusión por parte de investigadores, profesores y formadores de profesores, quienes han incluido en su concepción de práctica reflexiva, las diversas creencias sociales entorno a las actividades y actores educativos (Zeichner, 1999).

Al establecer la reflexión como sinónimo de pensar (Van Manen, 1998), un pensar que requiere la toma de decisiones sobre las formas de actuación, es preciso afirmar que los profesores tienen distintas formas de reflexionar en y sobre su práctica. En este orden de ideas y considerando que “la reflexividad de la práctica sí puede mejorarse, siempre que los orientadores de prácticas reflexivas tengan una buena capacitación y experiencia en el uso de dispositivos adecuados” (Ponce, s.f.), se establece que la reflexión puede ser más que pensar en la práctica, puede constituirse en un definir del propio docente en sus prácticas, al afrontar los problemas y actuar consecuentemente ante ellos, considerando que son

situaciones que van más allá de sus propias intenciones y actuaciones personales, que por tanto requieren un análisis profundo (Contreras, 1997), a lo que llama reflexión crítica.

Así mismo, Contreras (1997) hace hincapié en que los profesores pueden reflexionar en su propia práctica, pero que “las categorías que emplean para explicarse los fenómenos que les afectan están mediatizadas por las estructuras institucionales y por las restricciones políticas” (p. 116) siendo insuficientes, haciéndose necesario que trasciendan los límites de esas categorías.

La reflexión crítica debe ser considerada como una acción colectiva y contextual (Revilla, 2010), sin embargo algunos profesores se niegan a asumirla como tal, debido a que “la capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada” (Zeichner, 1999, p.8), pues se privilegia el trabajo individual, lo que supone que el trabajo colaborativo es mínimo entre profesores, y por tanto no tienen conciencia de que “las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas” (Zeichner, 1999, p. 8), que el trabajo con pares es fuente de conocimiento y que desde allí se puede pensar en formas de integrar diferentes áreas, por lo que es importante invertir en el desarrollo de proyectos en consonancia con los nuevos puntos de vista sobre la formación del profesorado.

Si bien es cierto que se ha avanzado en el desarrollo de referentes que permiten establecer fundamentos de la reflexión, no son suficientes las oportunidades que tienen los profesores de *reflexionar concienzudamente* con sus pares sobre las prácticas y el significado de las experiencias pedagógicas (Van Manen, 1998); así pues se establece que la *colaboración* permite que los profesores trabajen de forma conjunta y lo más importante, no se presentan jerarquizaciones, por lo que es preciso afirmar que las diversas acciones que emergen del trabajo colaborativo permiten a los profesores avanzar en el camino de la reflexión (Boavida & da Ponte, 2011) para llegar a la reflexión crítica.

Precisamente para llegar a dicha reflexión, Smyth (1991A) propone un ciclo reflexivo que comporta cuatro Acciones Docentes Críticas, a partir de las cuales se puede reflexionar, en el sentido que lo nombra Contreras (1997), para llegar a la transformación de las prácticas pedagógicas. Dichas acciones responden a lo que Dewey (1993, citado en Van Manen, 1998) plantea como acciones reflexivas, aquellas que buscan dejar de lado las acciones

rutinarias que están guiadas por la tradición y la autoridad externa. Las acciones docentes críticas que hacen parte del ciclo reflexivo son: Describir, Informar, Confrontar y Reconstruir.

Aun así, la propuesta de acciones docentes críticas de Smyth sigue dejando en el plano de lo individual a los profesores, razón por lo cual el interés de este trabajo es posibilitar la consolidación de un grupo de profesores que trabajen colaborativamente en un proyecto común, que trascienda en la transformación de las prácticas pedagógicas, detectando las Acciones Docentes Críticas que puedan emerger y que los lleven a ser reflexivos críticos de una situación de sus prácticas que identifican como problemática. Así la pregunta orientadora para este trabajo es:

¿Cuáles son las Acciones Docentes Críticas emergentes en el trabajo colaborativo, que llevan a un grupo de profesores a ser reflexivos críticos en el proceso de transformar sus prácticas pedagógicas?

## **1.2. Justificación**

La importancia de este trabajo investigativo reside en dos componentes: el primero, es la reflexión y el cambio de concepción que debe darse de la reflexión como un pensar en la práctica, por un accionar en ella para generar su transformación; el segundo, la importancia que tiene el trabajar colaborativamente para llegar a dicha transformación, que requiere acciones docentes críticas.

Precisamente respecto a estos dos componentes, diversos autores aseguran que para generar una transformación en la forma que se conciben las prácticas pedagógicas es necesario que los docentes asuman su rol transformador, pues a fin de cuentas son ellos quienes van a interpretar la educación y a través de ella van a entender que sus prácticas pueden “reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social” (Contreras, 1997).

Lograr la reconstrucción social por medio de la reflexión, no puede ser un proceso solitario, privado e individual, porque éste presupone y prefigura relaciones sociales, de allí la importancia de que los docentes se definan a sí mismos como intelectuales

transformadores, que actúan como enseñantes y educadores desde una concepción emancipadora en busca de una constitución de procesos de colaboración para favorecer su reflexión crítica (Contreras, 1997).

Tal como mencionan Ñancupil, Carneiro & Flores (2013) en su trabajo guiado a “discutir el proceso de reflexión sobre una situación de la práctica profesional llevado a cabo por los autores en el contexto de una asignatura del máster en Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada”, en el que hacen uso de las Acciones Docentes Críticas para mostrar el proceso de reflexión en torno a un problema identificado en la enseñanza de los números enteros, es necesario que los profesores en sus propios contextos profesionales, reflexionen en torno a problemas específicos de su aula de clase, para que tomen conciencia del porqué enseña de la forma como hace y de las consecuencias de ese hacer, además enfatizan en la importancia de compartir las preocupaciones con los colegas, puesto que la similitud de los problemas prácticos posibilita que juntos busquen estrategias y formas para solucionarlos. En este sentido, O’Hanlon (2009) destaca que las formas de actuar del profesor sobre estos problemas identificados en las prácticas pedagógicas, deben ir más allá de las aspiraciones por transformarlos, debe haber una intervención que permita el entendimiento de su trabajo planteando mejoras para reconstruir su práctica.

A esto se suman las consideraciones de Smyth (1991B), en torno a la importancia de demostrar “que los profesores pueden utilizar sus propias capacidades para formular e implementar programas de cambio” (p. 293), mostrando la relación existente entre las ideas y las acciones del profesor, relación que puede reforzarse cuando se trabaja con otros; sin embargo, como lo menciona Smyth, existen múltiples impedimentos para que los profesores logren reunirse en aras de superar los problemas que limitan sus prácticas pedagógicas, debido a que se han creado paredes políticas, históricas y teóricas para que los docentes desistan del trabajo con otros. De esta manera es “posible oponerse al modo burocrático manifiestamente absurdo de organizar las escuelas e introducir formas más democráticas e informadas de pensar y trabajar” (Smyth, 1991B, p. 294).



## **1.3. Objetivos**

### **Objetivo general:**

Identificar las Acciones Docentes Críticas emergentes en el trabajo colaborativo, que llevan a un grupo de profesores a ser reflexivos críticos de sus prácticas pedagógicas.

### **Objetivos específicos:**

- Promover la conformación de un grupo de profesores que bajo las dinámicas del trabajo colaborativo desarrollen un proyecto común.
- Asumir la propuesta de Smyth de Acciones Docentes Críticas para extrapolarla al trabajo colaborativo.
- Reportar la posible emergencia de otras Acciones Docentes Críticas en el trabajo colaborativo.

# Capítulo II: Marco Teórico

---

En este capítulo se presentan las ideas teóricas que dan sustento al desarrollo de la presente investigación. En primer lugar, se muestra un posicionamiento teórico de la propuesta en coherencia con la metodología asumida. En segundo lugar, se hace un acercamiento conceptual que orienta las diferentes definiciones de reflexión, profundizando en reflexión crítica. En tercer lugar, se definen las Acciones Docentes Críticas en concordancia con el ciclo reflexivo de Smyth, mostrando su propuesta teórica a partir de la caracterización de las acciones de su plan de perfeccionamiento.

## 2.1. Posicionamiento teórico

La presente investigación se enmarca en una teoría crítica, puesto que esta tiene la finalidad de:

(...) liberar, criticar e identificar el potencial de cambio; asume la naturaleza de la realidad como construida, múltiple, holística y divergente; y la relación sujeto-objeto se presenta de forma interrelacionada, donde las relaciones son influenciadas por un fuerte compromiso por la liberación humana. Así, lo real es sujeto de investigación para exponer su naturaleza contradictoria, lo que permite determinar qué necesita ser cambiado en la sociedad. (Sandín, 2003, citado por Gamboa, 2011; p. 55).

Asimismo, esta teoría plantea tres focos de atención principales de los cuales se asume uno: “El análisis de los problemas actuales que afligen a la sociedad con un enfoque crítico” (Castañón, Hilario, Romero & Sosa, 2009, citado por Gamboa, 2011, p. 51), considerando que usualmente el profesor se concibe como un sujeto pasivo que no reflexiona críticamente sobre sus prácticas pedagógicas y se busca analizar bajo un enfoque crítico esta situación, de tal manera que permita establecer acciones para cambiar dicha realidad.

Por tal razón la teoría crítica ubica al profesor como un sujeto autónomo que descubre sus prácticas pedagógicas como influenciadas por su experiencia previa y a la vez los problemas que encuentra en ella los explicita, discute y trata con reflexión, razón y

transformación, para que no pasen desapercibidos ni sean reproducidos en las prácticas pedagógicas (Gamboa, 2011).

La investigación enmarcada en la teoría crítica permite “una interpretación de los problemas de la modernidad a los cuales se enfrenta la sociedad capitalista contemporánea con los cambios y transformaciones que ha sobrellevado” (Ortiz y Trujillo, 2009, p. 49); se ha abogado por replantear la investigación cualitativa influenciada por la teoría crítica. Es así que la investigación cualitativa según Rodríguez, Gil & García (1996), debe permitir investigar sin mediciones numéricas, tomando instrumentos de recolección descriptivos e interpretación de hechos para identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica a partir de métodos cualitativos en los que, sin controlar las variables que influyen en el entorno a investigar, se recojan datos que describan determinado fenómeno con el propósito de dar un significado o identificar un proceso (Gamboa, 2011).

Por lo anterior se sitúa la propuesta de investigación en un paradigma hermenéutico-crítico centrado en la interpretación, puesto que es un acto que involucra el dar sentido a lo observado en los datos, de tal manera que permitan entender el fenómeno a investigar. Desde la teoría crítica concebir este paradigma incluye una forma de crítica cultural que revela dinámicas sociales y culturales en las que los investigadores “construyen “puentes” entre el lector y el texto, el texto y su productor, el contexto social y el presente” (Kincheloe y McLaren, 2005, citado por Gamboa, 2011; p. 57).

## **2.2. Reflexión crítica**

La reflexión es un concepto fundamental para el presente estudio. En relación a ella, varios autores han planteado definiciones que recaen en la idea de pensar acerca de la práctica, pero como lo manifiesta Zeichner (1999), se cuestiona la ambigüedad de significado que actualmente se tiene de tal concepto. Los orígenes de estudios sobre la reflexión de profesores pueden encontrarse en la década de los setenta, época desde la cual se han suscitado diferentes matices en la interpretación que los profesores dan del proceso educativo, del proceso de enseñanza-aprendizaje y del rol que ellos tienen en estos procesos así como el de la participación de la reflexión en tales interpretaciones.

La reflexión como proceso cercano al pensamiento hace que sea necesario la revisión de las ideas de Dewey (1976, citado por Brubacher, Case & Reagan, 1994) quien hace énfasis en que cualquier persona puede reflexionar sobre casi todas las cosas, pues si se toma la reflexión en el sentido de pensar sobre ellas, se tendría que, reflexionar es un proceso sencillo. Por esto, aclara que “la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo solamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional” (Dewey, 1976, citado por Brubacher et al., 1994, p. 36).

Para Flórez & Peñas (2005) la reflexión es:

(...) un proceso mental sistemático, que surge para clarificar una situación de la práctica docente, que es vista como problemática, con la intención de reconstruir dicha práctica. La función del pensamiento reflexivo consiste en transformar una situación dudosa en una situación menos dudosa, por lo que hay que distanciarse de la situación, convertirla en objeto de análisis y organizar de forma coherente las ideas y las creencias relacionadas con dicha situación. (p. 6)

Zeichner (1999) nombra las creencias al igual que Flórez & Peñas (2005) y concuerda con ellos en que la reflexión significa, no solo tener en cuenta las creencias sociales, sino también establecer la constitución de éstas como un elemento que junto al reconocimiento de la producción de conocimiento que emerge de la práctica misma de la enseñanza, los profesores establecen teorías que pueden proveer conocimientos sobre la enseñanza.

En este sentido, para transformar la práctica no es suficiente la mera reflexión, es necesaria una reflexión crítica que permita que dicha construcción se dé orientada a la toma de conciencia de parte de los profesores. Según Contreras (1997), este tipo de reflexión crítica:

No refiere solo a aquel tipo de meditación que puedan hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que estas ocasionan, sino que supone además “una forma de crítica” (Kemmis, 1987) que les permita analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan. (p. 121)

Reflexionar críticamente supone un enfoque crítico sobre el proceso reflexivo (Brubacher et al., 1994 y Contreras, 1997) y no es un simple pensar en lo que el individuo ve, porque este pensar en, debe provocar concienciación de las diferentes visiones de mundo, de la

totalidad y de las contracciones, teniendo en cuenta que el sujeto llega a ser a partir de una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto (Rivera, 2010). Por esto, el pensamiento que surge no puede ser un pensamiento sin orientación, sin objetivos, ni propósitos.

Freire (2002, citado en Rivera, 2010) “se refiere a la reflexión crítica cuando esta parte del proceso que hace posible que el hombre se percate de su realidad y tiene como fin la transformación” (p. 36), un papel emancipador y la solución de problemas que tienen una ubicación histórica y cultural; por esto, la reflexión crítica es resultado de la palabra que se hace en la acción, siendo dialógica (Rivera, 2010), pues su campo de acción está en el movimiento dinámico del hacer y del reflexionar sobre ese hacer.

Por esto, la reflexión crítica es el pensamiento más complejo (Rivera, 2010) pues implica el reconocimiento del contexto social, político, moral y económico de las situaciones y el identificar los aspectos de tensión para cambiarlos.

Así pues, en esta investigación se asume la reflexión crítica como un proceso mental sistemático que implica pensar sobre la práctica y actuar en ella para analizar, cuestionar y transformar la realidad en que se desarrolla, de tal manera que la reflexión crítica que realiza el docente sea resultado de “la palabra que se hace en la acción” (Contreras, 1997; Freire, 2002, citado por Contreras, 1997; Rivera, 2010).

### **2.3. Acciones Docentes Críticas (ADC)**

La expresión acción es ambigua, pues puede ser entendida como una práctica cotidiana que está determinada por una orientación humana en general. De acuerdo a esto, la referencia a Acciones Docentes Crítica retoma la idea de reflexión sobre el sistema de acción donde el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra (Perrenoud, 2001).

Es claro resaltar que el profesor necesita reflexionar sobre sus acciones, ya que un alto porcentaje de los problemas que trata no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos; por tanto existe una relación fundamental entre la actuación y la reflexión pedagógica del profesor (Van Manen, 1998).

En ese sentido, la práctica pedagógica no sólo se entiende como un espacio para confrontar teorías, sino como un espacio dialéctico de la acción desde lo reflexivo, para que el profesor sea consciente de sus interpretaciones, las contextualice dentro de la realidad educativa y social, comprenda los fenómenos que en la práctica encuentra, proponga acciones y cambios que afecten sustancialmente las culturas institucionales y las rutinas individuales (Murillo, 2006).

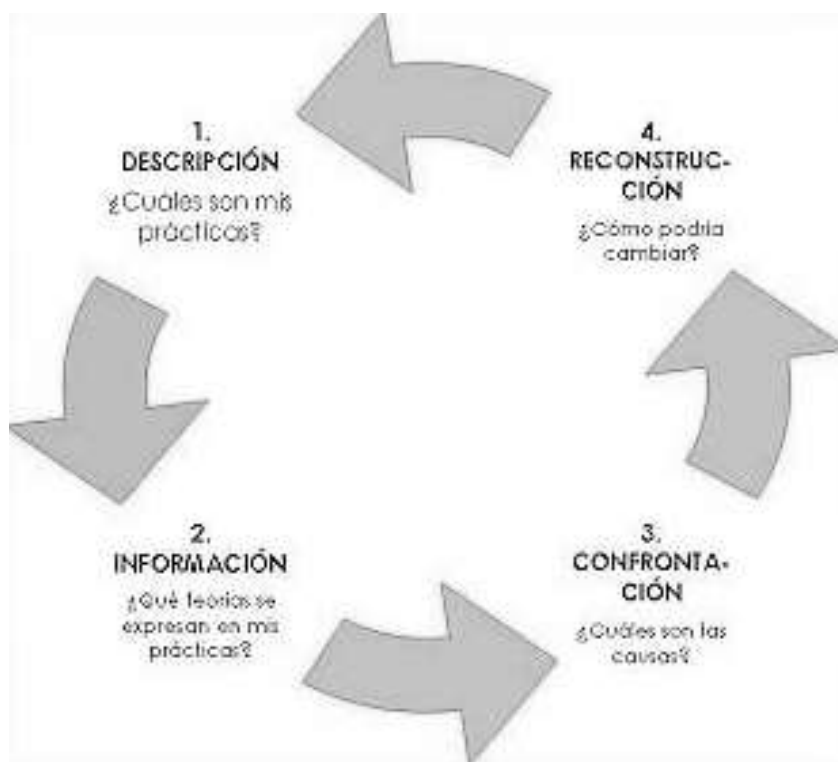
De acuerdo con Dewey (1976, citado en Brubacher, Case & Reagan, 1994) las acciones docentes son importantes para reflexionar consecuente y críticamente, para lo que se requiere hacer un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y a las conclusiones a las que atiende” (p. 25).

A partir de lo expuesto, se asume las ADC como un sistema de acciones flexibles que llevan a la reflexión crítica del profesor en y sobre sus prácticas pedagógicas. Por ello, reflexionar críticamente implica la necesidad de ADC a través de las cuales el profesor cuestione su práctica con el fin de actuar con mayor claridad histórica, política, social y cultural sobre los intereses que son propiciados en los procesos de enseñanza y transformar su realidad. (Dewey, 2007; Van Manen, 2010; Perrenoud, 2001). Cada acción es un proceso que se considera reflexivo, en el cual se reconstruye el origen de las prácticas y su naturaleza ideológica; busca la conciencia de qué se debe hacer frente a las situaciones inciertas que surgen en el aula y en las prácticas pedagógicas (Almeida, 2002).

### **2.3.1. Ciclo reflexivo de Smyth**

Se reconoce la necesidad de las acciones docentes críticas del ciclo reflexivo de Smyth (1991, citado por Contreras, 1997) en la reflexión crítica, para transformar las prácticas pedagógicas. Este ciclo se planteó inicialmente en un proyecto de perfeccionamiento del profesorado, realizado con un grupo de profesores de diferentes áreas que buscaba capacitarlos para la creación de cuestiones de interés que les permitieran descubrir, articular y develar cada una de sus experiencias. Dicha propuesta tuvo como objetivo la reflexión sobre una situación de conflicto de la práctica del profesor desde su propia experiencia, es decir un análisis individual.

Este modelo consta de cuatro tipos de acciones definidas en forma de cuestiones que el profesor ha de responder no de manera técnica y automática, sino mediante un proceso de reflexión crítica (Smyth, 1991A) pues como lo propone Dewey (1989 citado en Parada & Pluinage, 2014), “el camino de la reflexión no es único ni cerrado, y su éxito depende de la prudencia de los sujetos para despejar sus dudas” (p. 3). A continuación se muestra el ciclo de reflexivo:



**Ilustración 1. Ciclo reflexivo de Smyth (1991, citado en Contreras, 1997)**

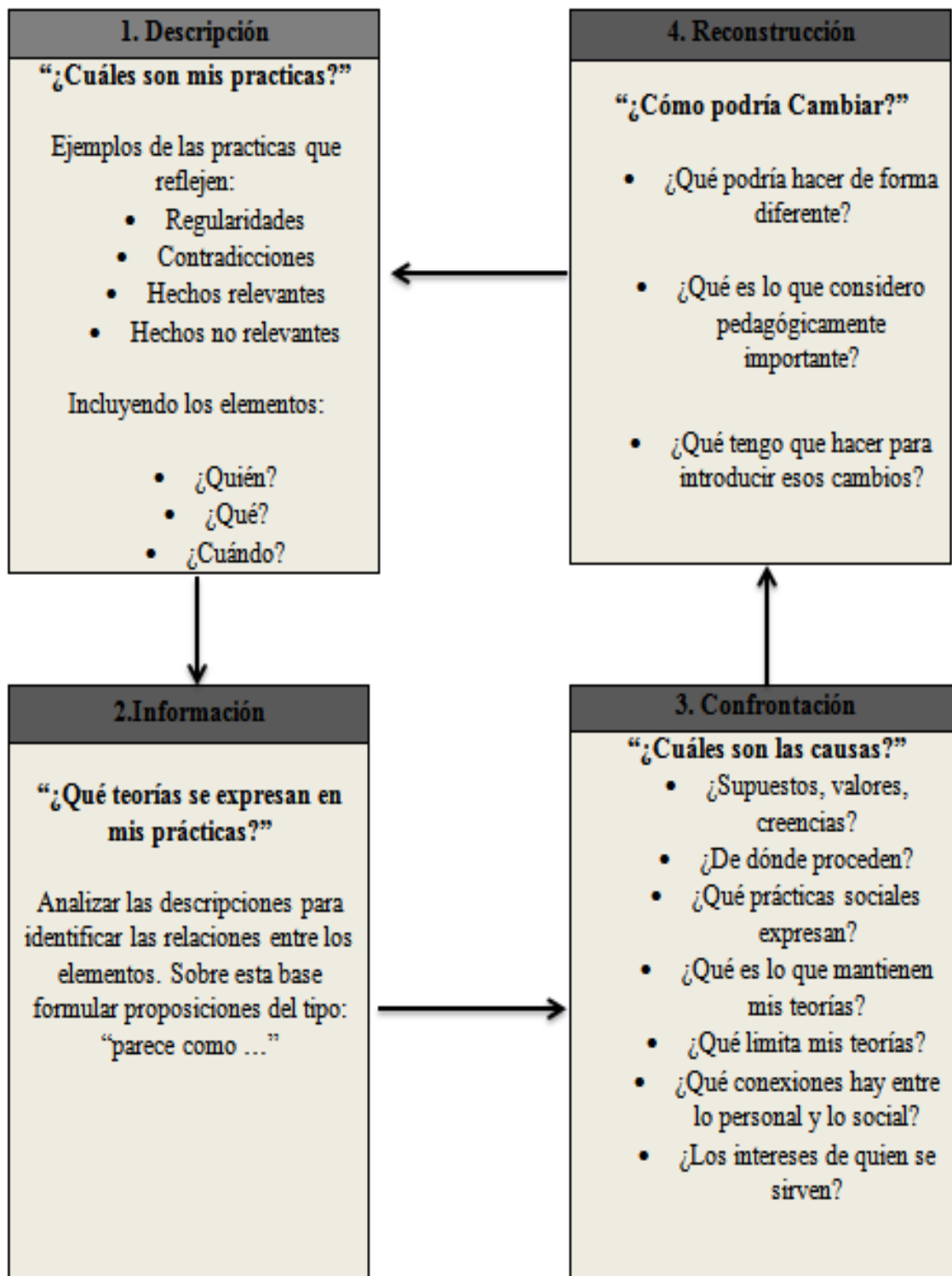


Ilustración 2. El proceso de la reflexión crítica de la práctica docente (tomado de Smyth, 1991, citado por Contreras, 1997)



Con respecto a la Ilustración 2 desde el diseño de aplicación de Flores (1997) lo describe como un proceso que:

Comienza ante una situación que el educador detecta como problemática. La primera acción consiste en describir las características de esa situación. Posteriormente, el docente trata de fundamentar la situación, para lo que emprende un proceso de autodefinición, tratando de describir las teorías y principios personales que subyacen en su forma de enfocar el problema, a sentir las dimensiones de ese problema. Cuando el docente ha profundizado en sus concepciones y creencias está en disposición de contrastarlas con las teorías y principios ajenos, especialmente de expertos en el campo en el que se ha planteado el problema. Esta confrontación le va a llevar a buscar soluciones al problema. Pero estas soluciones tienen que encajar con su práctica, por lo que el práctico reflexivo tratará de diseñar un proyecto de actuación en el que se tomen en consideración las facetas contrastadas que le han parecido significativas. (p. 8)

A partir del ciclo, se reconstruye el origen de las prácticas pedagógicas y su naturaleza ideológica, permitiendo identificar las diferencias de lo que hace el profesor con una idea emancipadora de educación y desarrollar su papel como sujeto intelectual transformador de sus prácticas (Contreras, 1997).

El ciclo reflexivo de Smyth (1991A), se ha convertido en un marco conceptual de diferentes trabajos de maestría y doctorado, cursos de formación docente y artículos de educación, entre otros; involucrando el modelo de la reflexión en las prácticas pedagógicas, cuya particularidad según González (2013) radica en “ formular cuestiones básicas acerca de la práctica docente con la intención de desarrollar y aplicar programas de cambio” (p. 175) es decir para la transformación no desde cualquier reflexión, sino de una reflexión crítica.

Por otro lado resaltando la importancia de las acciones docentes críticas propuestas desde el ciclo de Smyth (1991A), a continuación se realiza una caracterización de cada acción docente desde diversos autores.

### **2.3.1.1. Describir**

Esta acción hace referencia a la definición de la situación que se va a analizar y para ello, se realiza una descripción clara del contexto, del sujeto a que afecta y de la acción, es decir, quién, qué y cuándo (Ñancupil, Carneiro & Flores, 2013).

Dicha descripción, se realiza por medio de textos como diarios o narrativas donde el profesor relata experiencias de su práctica que pueden ser analizadas y compartidas con otros, permitiéndole identificar elementos que confundía y alienaba para hacer reconstrucciones que permitan cambiar dichos elementos, describir y analizar sus prácticas pedagógicas y el proceso social que las encierra. Para esto, referencia hechos pasados de sus prácticas para: Reflexionar sobre ellas, analizando sus vivencias en el aula, mostrando conocimientos, creencias y principios que tiene para tomar decisiones, describiendo acontecimientos de la enseñanza concreta a partir de una codificación escrita y creando narrativas personalizadas (Smyth, 1991A, 1991B).

### **2.3.1.2. Informar**

Esta acción hace referencia a "teorizar sobre nuestra enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones" (Smyth, 1991, p. 282), con el propósito de explicar la naturaleza del contexto de las prácticas pedagógicas en el aula en busca de información que permita teorizar y descubrir las razones que justifican las acciones del profesor (Smyth, 1991A).

Esa búsqueda de información según Ñancupil, Carneiro & Flores (2013) permite al profesor acordar o rechazar las creencias que lo llevan a distanciarse de cómo enseña y le permiten abrir su mente para aceptar y comprender algunos aportes de otros, como razones por las cuales se está presentando esa situación crítica que ha identificado y narrado previamente.

### **2.3.1.3. Confrontar**

Esta acción refiere a la relación crítica sobre los "supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula" (Smyth 1991A, p. 285). Esta se caracteriza por la problematización de la enseñanza a partir de cuestiones puntuales sobre causas de las

acciones del docente para contrastar teorías educativas derivadas de sus descripciones; identificando valores, relaciones, ubicación, problematización y discusiones teóricas desde una perspectiva social, cultural y política (Smyth, 1991A, 1991B).

#### **2.3.1.4. Reconstrucción**

Esta acción lleva al profesor a cuestionar su método de enseñanza, reconocer defectos y restricciones de sus prácticas pedagógicas. Se da con la planificación de acciones transformadoras que permitan reconstruir sus prácticas (Smyth, 1991A, 1991B), a partir de una dimensión activa que va desde la elaboración de un plan de acción, que responda a interrogantes como ¿de qué manera podría mejorar mi práctica docente?, ¿qué haría en una nueva situación en relación con las premisas? (González, 2013), hasta su aplicación para transformar alguna de las realidades descritas, pues lo fundamental es empezar a superarlas, trabajando en ellas y definiendo límites (Shor y Freire, 1987, citado por Smyth, 1991B).

#### **2.3.2. Las Acciones Docentes Críticas de Smyth en el trabajo colaborativo (ADC en el TC)**

Las acciones docentes críticas (ADC) han sido propuestas desde la individualidad del docente, puesto que la perspectiva de trabajo de Smyth (1991B) es la supervisión clínica de profesores que están inmersos en un ambiente que se moviliza en torno a las cuatro acciones descritas con anterioridad. Asumiendo que esta propuesta sea extrapolable<sup>1</sup> al trabajo colaborativo (TC), para que un grupo de profesores trabaje en un proyecto común, se conformó un grupo que mantuviera características similares a las de la población analizada por Smyth, pues de acuerdo con Fullan (2001, citado por Farias & Ramírez, 2010) para que un profesor pueda reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, “requiere de la comunicación con otros profesores en su misma situación” (p. 157).

---

<sup>1</sup> Se entiende extrapolación como el proceso de tomar datos del pasado para realizar una estimación de la forma en que se comportarán los datos en el futuro, es decir, se asume la propuesta de Smyth como los datos disponibles del pasado, tenidos en cuenta para generar nuevos datos, desde una perspectiva que va más allá de las variables que Smyth contempló. Tal como lo menciona Munk (1997) ciertos indicadores pueden extrapolarse a otras comunidades solamente si éstas tienen características similares a las del grupo inicial, por tanto se aplica la propuesta también en profesores, variando las dinámicas de participación que en este caso serán colaborativas.

# Capítulo III: Metodología

---

Considerando que la investigación presentada se enmarca en la Teoría crítica, Gamboa (2011) establece que la investigación educativa en esta teoría se desarrolla desde la investigación-acción, pues debe abordarse a partir del:

(...) análisis crítico orientado a la transformación de las prácticas educativas, que propicie su entendimiento y la comprensión de la realidad de las distintas personas que intervienen en el proceso educativo, así como de las estructuras sociales e institucionales en las que éstas participan. En realidad, en la investigación-acción, el hecho de comenzar a plantearse la relación entre lo real y lo posible, en la educación o en la vida social, significa haberse embarcado ya en un proyecto crítico. (Sandín, 2003, citado en Gamboa, 2011; p.59)

Precisamente, se concibe la presente investigación como un medio para identificar la relación dialéctica entre práctica y teoría, rescatando las vivencias y las necesidades de los profesores participantes del grupo colaborativo e identificando las ADC que emergen en el proceso de construcción de un proyecto común que asuma la premisa que “es necesario involucrar a los grupos en la generación de su propio conocimiento y en la sistematización de su propia experiencia” (Murcia, 2011; p. 12).

Aunado a lo anterior y en aras de garantizar la participación de los profesores en el proceso investigativo, se optó por adoptar la Investigación-Acción (IA) como método de investigación, destacando que ésta es de corte cualitativo, pues lo que se pretendió fue la “producción de conocimiento sobre las relaciones dialécticas, es decir, entre las estructuras objetivas y la manera como los hombres se perciben en la relación con estas estructuras” (Murcia, 2011; p. 72), no un conocimiento teórico alejado de la realidad de los participantes.

Adicionalmente, se considera el método de investigación-acción, ya que esta involucra el punto de vista de los profesores que trabajan colaborativamente, mientras que se describe, interpreta y explica “lo que sucede” entorno a su reflexión crítica y las acciones que los llevan a ella. La descripción y la interpretación se pretende realizar con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir

y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana (Rodríguez, Gil & García, 1996).

La búsqueda de información se guió por: la descripción que realiza Smyth (1991A, 1991B) de las ADC, de la cual se extrajeron actos que permiten identificar estas acciones y describir las emergentes de la interacción entre los profesores; la población, correspondiente a tres profesores en ejercicio de las áreas de: matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; el proyecto común planeado; y en conjunción con las anteriores, el trabajo colaborativo como estrategia para el trabajo entre pares; la recolección de información se da en encuentros dialógicos, lo que exige a los investigadores tomar decisiones técnicas acerca de las preguntas que surgen momentáneamente en el desarrollo de los mismos. Adicionalmente, se establece la importancia de las narrativas desarrolladas por los profesores, previas a los escenarios de trabajo colaborativo y los relatos que se desarrollaron durante los espacios de diálogo.

Así mismo, es posible asegurar la confiabilidad y validez de la información y de la investigación dado que a partir de una fuente de información primaria como lo son las narraciones escritas y verbales de los profesores del grupo colaborativo, se buscó encontrar conocimiento, que puede ser categorizado como instrumental, interactivo y crítico (Salazar, 2011). Desde estos supuestos teóricos, el conocimiento no es únicamente instrumental, también es interactivo que subyace en la vida de comunidad o es crítico, orientado a la emancipación. Aunque desde algunas posturas se establece que la validez está dada desde el conocimiento instrumental, en esta investigación se hace hincapié principalmente en los conocimientos interactivo y crítico. Estos dos tipos de conocimiento se hicieron explícitos en los escenarios de reflexión crítica que se realizaron con los profesores.

### **3.1. Diseño de la investigación**

Esta investigación se encuentra inscrita en las dinámicas propias de la IA, una opción metodológica que se define a partir de cuatro premisas (O'Hanlon, 2009):

1. Abiertamente reconstructiva, ya que, cuestiona y redefine los términos y las condiciones que dan forma a la práctica.

2. Transformativa, por medio del cambio personal y profesional en un proceso de investigación democrático e inclusivo.
3. Una forma de auto-descubrimiento, auto-desarrollo y auto-entendimiento.
4. Potencialmente, una empresa rigurosa para la causa de un valor o fin ideológico profesional específico.

La IA tiene como principio el involucrar a las personas en grupos que inician y promulgan un proceso de cambio que apunta a problemáticas concretas, pues surgen de las prácticas que ellos mismos desempeñan, por tanto aquellos que participan en el grupo, se convierten en coinvestigadores, constantemente reflexivos y participes de todas las fases del proceso investigativo (Colmenares & Piñero, 2008).

Cabe destacar que la IA involucra no solo a los investigadores, también a colegas y otros participantes que deseen hacer parte de la actividad compartida, pues se busca conformar una comunidad de IA, que sea colaborativa (O'Hanlon, 2009). Conforme a lo anterior, se concibe a los profesores como investigadores, pues en términos de investigación educativa, son ellos quienes están permeados de situaciones que revelan problemáticas directamente en las escuelas y son quienes podrán implementar en sus prácticas los resultados de las investigaciones que surjan como apoyo a las necesidades que tienen.

De esta manera, se realizó el trabajo con un grupo de educación básica y media, que expresaron su interés por cambiar algunas dinámicas propias de sus prácticas pedagógicas, involucrándolos en un proceso reflexivo investigativo, a través de dinámicas de TC.

Para el desarrollo de esta investigación, entre las opciones metodológicas que ofrece la IA, se asumió la presentada por Kemmis (1989, citado en Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro & Bernal, 2011):

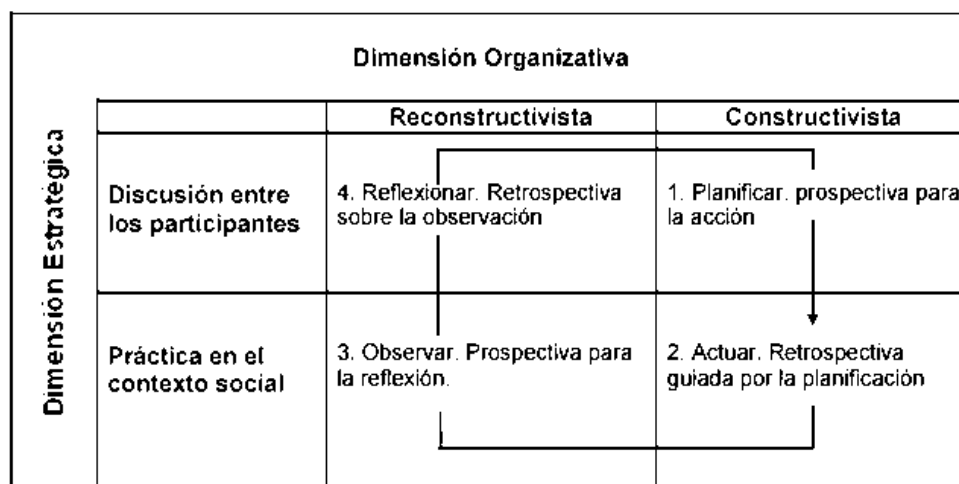


Ilustración 3 Dimensiones y momentos de la IA según Kemmis (1989, citado en Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro & Bernal, 2011)

Estos momentos se implementaron de la siguiente manera:

1. Planificar. Se estableció el problema de esta investigación, teniendo en cuenta las experiencias propias de los investigadores y considerando los referentes teóricos que promulgaban por unas formas de reflexión que van más allá del pensar en la propia práctica. Adicionalmente, se tomó como referencia la experiencia previa que compartían los investigadores en el proyecto de investigación *Formación en y para la investigación de profesores de matemáticas en ejercicio*. Este momento, corresponde además al “desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo” (Rodríguez et al., 2011, p. 15), que se planeó a partir de ocho escenarios de reflexión crítica, desde los cuales los profesores en ejercicio llegarían a plantear una problemática común, para posteriormente establecer ciertas formas de proceder bajo las dinámicas de la colaboración como estrategia, con el fin de establecer un proyecto que integrara las áreas que confluían en el grupo colaborativo, de tal manera que el proceso emprendido permitiera develar las acciones que los llevaron a ser reflexivos críticos de sus propias prácticas pedagógicas.

<b>Escenarios de Reflexión crítica (Sobre una problemática pedagógica)</b>		
<b>Acciones docentes críticas</b>	<b>Trabajo Individual</b>	<b>Trabajo Colaborativo</b>
<b>Describir</b>  <b>¿Qué hago?</b>	<b>Escenario 1</b>  En este escenario se espera que el profesor identifique una problemática de sus prácticas pedagógicas, para lo que debe realizar una narrativa escrita que esté relacionada de alguna manera con el curso 7ª y responda a las preguntas:  ¿Qué afecta mis prácticas?  ¿Qué me impide hacer las cosas en el aula como las planeé?  ¿Esas afectaciones las vivo solo yo?	<b>Escenario 2</b>  En este escenario, los integrantes del grupo colaborativo ponen su narrativa en consideración, con el fin de buscar convergencias que apunten a una problemática común.  Posteriormente, se responderán estas preguntas:  ¿Qué similitudes hay en lo que afecta nuestras prácticas?  ¿Qué nos impide hacer las cosas en el aula como las planeamos?
<b>Informar</b>  <b>¿Qué significado tiene lo que hago?</b>	<b>Escenario 3</b>  En este escenario se pedirá al profesor que haga una retrospectiva a su actuar como docente respecto a la problemática que identificó. Se plantearán estas preguntas, que responderá entorno a la problemática identificada: ¿Cómo soy como profesor entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?  ¿Qué hago entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?  ¿Qué pienso de mí hacer como profesor	<b>Escenario 4</b>  En este escenario se compartirá las respuestas a las preguntas planteadas en el escenario 2, para responder entorno al problema común identificado:  ¿Cómo somos como profesores entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?  ¿Qué hacemos entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?



	entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?	¿Qué pensamos de nuestro hacer como profesores entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?
<b>Confrontar</b>  <b>¿Cómo he llegado a ser de esta manera?</b>	<p>Escenario 5</p> <p>En este escenario se espera que el profesor contraste lo que él piensa del problema con lo que exponen algunas personas que lo han abordado desde una perspectiva teórica, no olvidando la localización social, cultural y política del problema.</p> <p>¿De dónde vienen esas ideas que tengo de mis prácticas entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?</p> <p>¿Qué prácticas sociales expreso con estas ideas entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?</p>	<p>Escenario 6</p> <p>En este escenario se compartirá las respuestas a las preguntas planteadas en el escenario 5, para responder entorno al problema común identificado:</p> <p>¿De dónde vienen esas ideas que tenemos de nuestras prácticas entorno a la carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?</p> <p>¿Qué prácticas sociales expresamos con estas ideas?</p>
<b>Reconstruir</b>  <b>¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?</b>	<p>Escenario 7</p> <p>En este escenario a partir de las reflexiones generadas en los escenarios anteriores, se piensan acciones comunes para ser trabajadas con sus colegas, destacando que la problemática es el eje conductor y entorno a ella se articula el trabajo desde las tres áreas.</p> <p>¿Cómo podría hacer las cosas diferentes para mejorar las dinámicas de dialogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?</p>	<p>Escenario 8</p> <p>En este escenario a partir de las reflexiones generadas en los escenarios anteriores, se piensa en un proyecto común para ser trabajadas con sus colegas, destacando que la problemática es el eje conductor y entorno a ella se articula el trabajo desde las tres áreas., retomando las acciones pensadas desde el trabajo individual.</p> <p>Este escenario podría tomar más sesiones que los anteriores, debido a que la planeación de las actividades y acciones</p>

		depende de las dinámicas de los profesores ¿Cómo podemos hacer las cosas diferentes para mejorar las dinámicas de dialogo y el respeto hacia al otro en el curso 7A?
--	--	---

**Tabla 1. Escenarios de reflexión crítica**

2. Actuar. En este momento se iniciaron los encuentros con los profesores. El primer encuentro fue informativo, procurando que los profesores comprendieran los fines del grupo colaborativo, de tal manera que supieran que estarían inmersos en unas actividades que darían lugar a una propuesta para aplicar en el aula de clase de cada uno, considerando una problemática común. Posteriormente, se realizaron cuatro escenarios de reflexión crítica de los ocho que se establecieron en el primer momento; esto sucedió por decisiones metodológicas considerando que los profesores cuando estaban inmersos en el escenario cuatro respondieron indirectamente los interrogantes planteados para los escenarios cinco y seis, incluso tuvieron acercamientos a los escenarios siete y ocho, llegando a plantear alternativas para hacer las cosas diferentes en torno a la problemática común identificada. Aunque se esperaba que el escenario ocho diera lugar a otros momentos de encuentro para la consolidación de la propuesta, su aplicación y posterior reflexión en el grupo, debido a falta de tiempo y apoyo de la institución en la que laboraban los profesores, no fue posible establecer encuentros adicionales a los llevados a cabo en los escenarios dos y cuatro.
3. Observar. En este momento se recolectaron los datos por medio de registros de video, se organizó la información obtenida con ellos en transcripciones de los escenarios de TC, se sistematizó y analizó la misma a partir de las categorías planteadas para la identificación de las ADC en el trabajo realizado por parte de los profesores.
4. Reflexionar. Conforme a la observado y obtenido a partir del análisis de la información, se llegó el momento de reflexionar con respecto a los objetivos, el cumplimiento de los mismos y la respuesta que se puede dar a la pregunta problema planteada.

## 3.2. Conformación de un grupo colaborativo

La apuesta en esta investigación es que las ADC son procesos que pueden darse en comunidad. En este sentido, se considera que el TC entre pares es una estrategia que permite su emergencia, pues de acuerdo con Boavida & da Ponte (2011) “la colaboración, se está afirmando como una importante estrategia de trabajo en el mundo de la educación”, considerándola un elemento transcendental en el desarrollo profesional del profesor-investigador que reflexiona críticamente sobre sus prácticas pedagógicas.

Así, se destaca que la colaboración, de acuerdo a Boavida & da Ponte (2011) es:

(...) la adecuada en los casos en que los diversos participantes trabajan de manera conjunta, no en una relación jerárquica, sino sobre una base de igualdad, de modo que haya una ayuda mutua para alcanzar los objetivos que beneficien a todos. (p.127)

Por tal razón se asume el TC como una acción conjunta que se desarrolla en actividades para pensar, preparar, reflexionar, formar y comprometerse (Boavida & da Ponte, 2011) en torno a determinados objetivos que guían la forma de proceder de los profesores en relación con el proyecto común. El trabajo colaborativo desarrolla ambientes de participación y motivación para la interacción, permitiendo que los profesores integren su trabajo con el de los demás, reciban retroalimentación, superen temores a la interacción y reconozcan la importancia de construir con el otro. Por tanto, este tipo de trabajo permite “reconocer que existen otros, articular intereses de investigación, hacer juicios valorativos del trabajo de otros, construir con otros y promover discusiones académicas mediante intervenciones voluntarias que cuestionen avances y desarrollos en la acción de investigar” (Beltrán & Suárez, 2015).

Asimismo un grupo de profesores puede trabajar colaborativamente, sin tener como referente la disciplina, hacer hincapié en las necesidades educativas y los intereses de los alumnos, lo que permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté permeado de ellos y los contenidos disciplinares vayan en dirección a suplir aquellas necesidades (Degrini, 2005). Precisamente estas necesidades llevan a concebir una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, surgiendo como alternativa los proyectos que no solo brindan una forma de organización flexible, sino que también consideran:

(...) la diversidad en las formas de abordar un tema o problema, donde se enfatiza la relación de los diferentes contenidos disciplinares en torno a un tema eje que sirve de organizador y articulador de los distintos aspectos y disciplinas que componen el proyecto (Denegri, 2005, pp. 35-36).

Además, se debe promover el trabajo con los profesores para que descubran las interpretaciones de cómo se constituye históricamente su contexto de actuación y las implicaciones de las dinámicas sociales sobre él (Almeida, 2002). Esta visión, supone dos fines asociados al trabajo con los profesores: el primero, el favorecer un diálogo para que los profesores tengan la capacidad de reconocer y analizar las variables que influyen en su acción y que modifican sus prácticas; el segundo, darles la oportunidad de verse a sí mismos como agentes potencialmente activos y comprometidos en modificar las situaciones opresivas que los reducen a meros técnicos encargados de la realización de ideas y proyectos alejados de sus intereses profesionales.

Cabe destacar que en el grupo colaborativo se dejaron claros los propósitos y expectativas del proyecto a emprender, pues esto permitió que los participantes estuvieran enfocados en el desarrollo de los encuentros. El proyecto planteado surgió de un interés compartido por los tres profesores, al identificar una problemática respecto al curso 7A que fuera de interés común.

Para el desarrollo de los encuentros, bajo la estrategia de la colaboración, se tuvo en cuenta el camino propuesto por Fiorentini, Marafioti y Viggiani (2006):

- a. Se estructura una escena en el aula de clase a través de reflexión conjunta.
- b. Se actúa diferenciadamente dentro del margen de libertad profesional o académica.
- c. Se hacen los resultados de la acción para un nuevo debate o plenaria.

Para la estructuración de la escena en el aula, se plantearon ocho escenarios de reflexión crítica, estos se orientaron por las cuatro ADC expuestas por Smyth (1991A), a partir de preguntas; fue a partir de ellos que los profesores identificaron una problemática común que se constituyó como centro de interés y plantearon alternativas para hacer frente a ella.

El grupo colaborativo se conformó por investigadores y profesores en ejercicio. En cuanto a los profesores, su selección estuvo basada en el deseo de participar en el grupo, expresado al conocer por parte de una de las investigadoras la pretensión de generar un proyecto que integrara diferentes áreas y pudiera ayudar a hacer frente como docentes a la situación convivencial y académica de uno de los grados que los profesores tenían en común.

Los profesores que finalmente se suscribieron como miembros del grupo fueron uno de Ciencias Sociales, uno Ciencias Naturales y uno de Matemáticas, que trabajaban en la misma institución y que adicionalmente compartía carga académica en el curso 7A.

La profesora de Ciencias Sociales (denominada MA), graduada en 2014 como Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Por su parte el profesor de Ciencias Naturales (denominado ED), graduado en el año 2015 como Licenciado en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional y la profesora de Matemáticas (denominada LI), graduada en 2015 como Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital.

En cuanto a los investigadores, es importante destacar que Liceth Beltrán asumió un rol de *participación completo*, es decir, había una ocultación total de la actividad de observación, pues predominaba en su actuar durante las sesiones, la participación desde la mirada de profesora de la institución y colega de los demás profesores del grupo colaborativo; mientras que la investigadora Paola Cordoba (denominada PA), asumió el rol de *participante como observador*, debido a que fue partícipe de las relaciones, actividades y desarrollos que se produjeron dentro del TC de los profesores, predominando la participación pero presentándose una ocultación parcial de la actividad de observación (Valles, 1999). En cuanto al profesor-director José Torres (denominado JO), se contó con su participación como miembro de apoyo del grupo colaborativo.

### **3.3. Recolección, organización y sistematización de la información**

Se establece que la observación es el método primario en la IA, que se constituye en una forma de recopilación de datos observables y consiste en “ver” y “oír” hechos y fenómenos

que se desean estudiar (Ander-egg, 1974). Se privilegió la observación del proceso de los profesores, debido a que se describe, interpreta y explica *lo que sucede* en torno a su reflexión crítica y las acciones que los llevan a ella (Fiorentini, Marafioti y Viggiani, 2006).

Esta observación se realizó mediante la técnica de registros audiovisuales de los escenarios de TC. Los registros fueron de la participación y las intervenciones de los profesores en el grupo colaborativo, para lo que se contó con una videocámara en cada uno de los encuentros enfocándolos; con esos registros luego se realizaron las transcripciones con las que se organizó la información recolectada. El registro fue continuo, pues el comportamiento de los profesores se observó en cada sesión (O’Hanlon, 2009). La videocámara se mantuvo permanentemente en un trípode enfocando todo el grupo; esto se hace por razones técnicas debido a que no se contaba con una persona que cumpliera ese rol específico.

Con la información contenida en los registros audiovisuales, se realizaron las transcripciones, teniendo en cuenta el siguiente formato:

<b>FICHA DE TRANSCRIPCIÓN DE ESCENARIO DE TRABAJO COLABORATIVO</b>		
<b>Código de la Ficha:</b>	<b>N° del escenario:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Descripción general del escenario:</b>		
<b>Transcripción</b>		<b>Comentarios</b>

**Tabla 2. Formato de ficha de transcripción de escenarios colaborativos**

En esta ficha de transcripción es necesario indicar el código, debido a que permitió organizar y ubicar la información en el proceso de sistematización; para generarlos se indica el número de sesión y la fecha.

La descripción general de los escenarios ubica los propósitos de cada una de ellos y aspectos generales de su desarrollo.

La transcripción se realizó con el registro de audio y de vídeo, considerando además de lo hablado, gestos u otras expresiones corporales que podían dar muestra de actos de nuevas ADC. La estrategia asumida para la transcripción fue tomar los fragmentos en que los integrantes del grupo referían a situaciones que alimentaban la problemática común consolidada por el grupo, situaciones en las que los profesores planteaban soluciones a la problemática seleccionada.

Adicionalmente, la ficha de transcripción contó con una columna de comentarios que se relacionó con la presencia de ADC en simultáneo, con posibles actos que complementaban los establecidos para cada ADC, con actos que podían dar muestra de ADC adicionales o algunas notas de campo que ayudaron a la organización y el análisis de la información. Para la transcripción se usaron convenciones para cada uno de los participantes y continuando con los principios del TC, no se compararon los aportes de los profesores, ya que el propósito no fue individualizar.

Para la organización y sistematización de la información se hizo uso de carpetas. Cada carpeta, con un código generado a partir del número de sesión y la fecha. Cada una contiene: los videos numerados de las sesiones y la transcripción de la sesión.

Posterior a la transcripción de los escenarios de TC, se identificó la presencia ADC en las intervenciones de los profesores y en sus gestos, considerando los actos de cada una.

# Capítulo IV: Análisis de datos

---

En este capítulo se presenta el proceso de análisis de la información sistematizada. En primer lugar están las categorías de análisis retomadas del marco teórico y para cada una de ellas, un conjunto de actos que se establecieron para la identificación de las mismas en las transcripciones. En segundo lugar, está la categorización de la información en la que se explica cómo se realizó el análisis y se muestra dicho análisis de los dos escenarios de TC aplicados.

## 4.1. Categorías de análisis de datos

Para la identificación de las ADC se tienen cuatro categorías: Describir, Informar, Confrontar y Reconstruir, retomadas del marco teórico, de acuerdo a los planteamientos de Smyth (1991A, 1991B). Se establecieron actos para cada una de las categorías, consecuentes a los fines de esta investigación, a partir de lo expuesto por Smyth (1991A) de cada una de ellas:

### **Describir, ¿Qué es lo que hago?**

Los actos asociados, por ejemplo, son:

- Nombra situaciones de sus prácticas que le resultan confusas, desconcertantes o contradictorias.
- Refiere elementos propios que caracterizan sus prácticas.
- Expresa acontecimientos de sus prácticas a partir de una codificación escrita.

### **Informar, ¿Qué significado tiene lo que hago?**

Los actos asociados, por ejemplo, son:

- Comunica ideas que revelan teorías en uso.
- Elabora principios prácticos defendibles a partir del conocimiento tácito del aula.
- Relaciona teorías de la investigación educativa con sus prácticas.



- Reconoce acciones de su práctica que carecen de sentido formativo.

### **Confrontar, ¿Cómo he llegado a ser de esta manera?**

Los actos asociados, por ejemplo, son:

- Justifica y argumenta formas de actuar en sus prácticas desde experiencias de su formación como profesor.
- Justifica y argumenta formas de actuar en sus prácticas desde teorías de investigación educativa.
- Reconoce que sus actuaciones obedecen a directrices institucionales o a la normativa que lo rige.
- Reconoce que sus prácticas son resultado de una tradición educativa.
- Justifica sus acciones por el tipo de población con la que trabaja.

### **Reconstruir, ¿Cómo podría hacer las cosas de forma diferente?**

Los actos asociados, por ejemplo, son:

- Propone opciones de cambio a problemas identificados en las prácticas propias.
- Modifica sus actuaciones respecto a problemas identificados en las prácticas propias.

## **4.2. Categorización de la información**

A continuación se presenta el análisis de la información, de los dos escenarios de TC que se llevaron a cabo con el grupo conformado.

Para la categorización se tiene en cuenta que los profesores, a partir de la comunicación con los otros miembros del grupo, modifican la forma en que profundizan en detalles de sus intervenciones, es por ello, que se realiza un análisis longitudinal que permite hacer un seguimiento de los profesores en su participación de los escenarios de TC.

Las categorías se identifican de manera individual en las transcripciones, se hace uso de colores para evidenciar cada ADC, de la siguiente manera:

- Describir: Amarillo.
- Informar: Verde.
- Confrontar: Fucsia.
- Reconstruir: Azul.

Finalmente, para la identificación de posibles ADC adicionales, se usa el color rojo.

<b>TRANSCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE TRABAJO COLABORATIVO 1</b>		
<b>Código: S1_31-05-16</b>	<b>N° del escenario: 02</b>	<b>Fecha: 31-05-2016</b>
Participantes: PA –JO –ED –MA –LI		
<p>DESCRIPCIÓN: Este escenario tuvo como objetivo que los integrantes del grupo colaborativo pusieran su narrativa en consideración, con el fin de buscar convergencias que apuntaran a una problemática común. Se destacaron los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Como eje orientador del encuentro, se propusieron dos preguntas orientadoras: ¿Qué similitudes hay en lo que afecta nuestras prácticas?, y ¿qué nos impide hacer las cosas en el aula como las planeamos? Estas debían ser abordadas desde un escenario individual y como insumo llevar al escenario colaborativo una narrativa que hiciera referencia a las preguntas en mención.</li><li>2. La reunión se realizó presencial con JO, PA, MA y LI, mientras ED se conecta por Skype.</li><li>3. Los profesores comentaron algunas de las preocupaciones de su práctica, mostrando que organizativamente la institución en que laboran posee carencias y esto recarga a los profesores responsabilidades adicionales que no permiten accionar diferente en sus clases, de manera que terminan sucumbiendo ante las</li></ol>		

<p>dinámicas de la institución.</p> <p>4. Los profesores expusieron puntualmente sus preocupaciones sobre un curso en particular, aportando a la inquietud común articulada en principio con aspectos: disciplinar, convivencial y contextual.</p>	
TRANSCRIPCIÓN	COMENTARIOS
<p>[La sesión inicia con la intervención de PA, quien hace referencia a los objetivos del encuentro teniendo en cuenta que MA, LI y ED tenían la tarea realizar la narrativa escrita desde la perspectiva individual acerca de las preguntas que se plantearon como orientadoras del escenario 1. Se inicia la reunión con la presencia de PA, JO, MA y LI]. [En primera instancia LI inicia la socialización de su narrativa, leyendo un escrito que realizó, mientras el grupo se coloca en disposición de escuchar] [...]</p> <p>-LI- En mi práctica docente existen diferentes problemáticas ligadas a aspectos convivenciales y académicos, sin privilegiar uno más que el otro. En el curso 7A he identificado que los estudiantes se les dificulta aplicar las matemáticas en su vida cotidiana, no les ven importancia a estas y no se interesan por aprenderlas a menos que exista la competencia, pero simplemente para ejercitar. <b>Es por ello que resalto que el interés de ellos por las matemáticas es mínimo, lo cual afecta el desarrollo de las clases y muchas ocasiones les termina importando solo a unos pocos.</b></p> <p><b>Retomando lo anterior como docente he sentido que el plan de estudios limita mis clases, ya que con el afán de cumplir con los planeadores, llenar un cuaderno, realizar actividades de proyectos complementarios entre otros; los temas no se abordan en su profundidad y termino siendo una más del montón, limitando a mis</b></p>	<p>En esta intervención de LI hay presencia de dos ADC. La que se encuentra subrayada y adicionalmente, el fragmento [...he sentido que el plan... complementarios</p>

<p>estudiantes y alimentando ese sin sabor por las matemáticas. {1}</p> <p>Entonces mi práctica es afectada por muchas razones, las cuales me impiden hacer las cosas como las planeo; unas tal vez en relación con el currículo, vacíos conceptuales de los estudiantes como culpa del sistema del colegio, dinámicas de la institución, carencia de acompañamiento familiar, problemas convivenciales como reflejo de problemáticas familiares, entre otras que se relacionan e implican una consecuencia en lo que el colegio quiere, prepararlos simplemente para una evaluación.</p> <p>Por otro lado, sé que dichas afectaciones no solo las vivo yo, ya que el nivel académico de 7A es bajo, hay quejas a nivel convivencial y el desinterés de los estudiantes es percibido por los docentes que incluso nos ha llevado a comentarlo entre pasillos.</p> <p>Finalmente como docente, he intentado desde las planeaciones recrear esas matemáticas para comprender su mundo pero tristemente se quedan en el papel y al parecer ante las actividades por ejecutar como docentes nos hemos olvidado de la comunicación entre pares...</p> <p>[Durante la lectura de la narrativa, MA asentaba con la cabeza y sonreía ante algunas afirmaciones, tal vez comunes con LI. Enseguida MA inicia su intervención, preguntando si era su turno y con un poco de timidez].</p> <p>-MA- Bueno, yo no hice un texto muy elaborado, si no que más bien enumere digamos los elementos que hacen que la clase digamos de una forma no se lleve a cabalidad, entonces dentro de los elementos tengo: La infraestructura, lo social y lo institucional. Dentro de la infraestructura ponía sobre la disponibilidad de elementos para proyección audiovisual; que digamos yo dicto sociales pero las sociales a veces es muy complicado para que los niños se conecten con el contexto, con los conceptos que engloban lo social; entonces sí,</p>	<p>entre otros]</p> <p>refiere a</p> <p>Confrontar. {1}</p>
---	---

es muy pertinente digamos elementos visuales, de audio... que pueden ayudar a que los chicos tengan mejor aprensión digamos de los conceptos o digamos de un pensamiento crítico entorno a la historia, la sociedad y su propia vida.

También hay una dificultad frente al material pedagógico, resulta que allá siempre uno [...] ;digamos utilizó atlas o libros y es un lío total para poderlos traer, entonces pierdo media hora de clases, hasta que voy y busco al señor! Miles de cosas pasan, entonces eso hace también que interfiera y no pueda tener una clase amena con los chicos; más encima porque he tratado que ellos mismos traigan digamos el atlas pero es imposible, porque económicamente es complicado y si traen, traen pues atlas que no son acondicionados para la clase [...] [JO hace la intervención con respecto al uso del Atlas y coincide con MA que los estudiantes traen el material equivocado y ello dificulta la explicación de temas como cartografía, husos horarios... adicional paralelo a la intervención de MA , LI asiente con la cabeza]

[...] Entonces, digamos eso el material pedagógico que se supone lo tradicional un libro ni siquiera, entonces mucho menos hay forma de proyectar ni diapositivas, ni películas, nada; eso es un caos total uno pedir una sala, nunca hay, nunca está; bueno miles de cosas pasan ahí... Algo más de la infraestructura: el salón es encerrado, los puestos son súper incómodos, entonces uno se pone en posición de los chicos y son unos puestos súper chiquis y los chicos hasta más grandes que uno, yo no sé cómo se aguantan todo el santo día ahí. - JO: ¿Cuántas horas? // -MA -LI: Ocho horas [Mientras tanto LI dice que sí a la afirmación de MA] [...] MA: Son puestos esos de primaria donde son unidos, imagínese y son todos grandotes entonces: me tocó, me miró; eso también genera muchísima indisciplina.

[...] En lo social, yo he encontrado que hay muchos elementos

personales de los chicos e íntimos de los estudiantes que hacen que la clase ¡no esto! Entonces yo he sentido así que tienen muchos problemas familiares, muchos problemas y entonces se ponen a contarse uno al otro y uno a ver que la clase y “jummm...”, por allá en su cuento. A veces, yo siento también que uno cómo puede romper con eso, si ellos lo sienten, digamos hay chicas que lo sienten y les va duro en la casa: que le pegan, que le hacen, que le den ¿sí? o cuestiones muy fuertes y uno como también romper, no es que son más importantes las sociales, si ni siquiera el contexto de ellos está bien.; entonces digamos es bien complicado.

“Ehhh...”, bueno el contexto económico, cultural y social, también hay chicos que tienen digamos una vida como con condiciones paupérrimas que uno también dice: Bueno ¿uno cómo puedo exigirles si tienen un contexto con miles de cosas que no lo van a dejar centrar en lo académico? [...] Entonces bueno lo psicosocial de cada estudiante.

En término institucional, las actividades extracurriculares que no me dejan llevar a cabo digamos el plan de estudios que, supuestamente, se plantea en el colegio y toda la carreta que se habla de plan de estudios, la formación pedagógica, y bueno todo eso. Entonces las actividades extracurriculares que son demasiadas, en términos reales yo siento que no tienen una visión clara de cuál es el objetivo de eso. La limitación de tiempo, esta limitación de tiempo en cada sesión de clase, está guiada pues por todas las dinámicas de la institución, del aula de clase, la llamada a lista; pues entonces también nos presionan desde coordinación, desde las directivas para tan solo [...] en 100 minutos, llamar lista, mirar uniformes, hacer lo del desarrollo de competencias que es, cada vez en la planeación, buscarme algo para hacer un desarrollo de competencias en 10 minutos, que es algo ilógico porque en sociales las cosas son demasiado amplias y las

<p>discusiones se pueden “mmm” ¿sí? [LI murmura que en matemáticas también pasa algo similar] Uno no puede presente esto y ya [...] y esto es exacto [MA sube su tono de voz y hace diferentes movimientos con las manos, refiriéndose al comentario de LI acerca de las matemáticas] y pues no, en sociales las cosas no son así [...] {2}</p> <p>Digamos en 7A está lo de martes de prueba y entonces es como revisar esas pruebas saber [...] pregunta por pregunta [...] Entonces, digamos eso también muchas clases me ocupa. Y las temáticas del plan de estudios, terminan siendo muy pocas las horas del plan de estudio, por digamos esas actividades como martes de prueba, desarrollo de competencias y otras actividades más. [MA y LI sonrían ante esta afirmación y hacen una intervención al tiempo] // -MA-LI // como hacer muñecos en fomi, detalle para el día de la madre, lo de porras [...] -MA: porque es que ya somos licenciadas multifacéticas.</p> <p>[ MA termina la socialización de su narrativa aclarando que estos son los elementos que supone que se evidencian en 7A y en otros cursos del colegio]</p> <p>-LI [...] Con todo lo que mencionaba MA a los chicos los quieren es preparar para la evaluación, entonces todo este cuento de la actividad para el desarrollo de competencias es... hacer una actividad en diez minutos &lt;&lt;profesora y usted la tiene que hacer&gt;&gt; [...] y en diez minutos no es lógico; y después vienen luego y le dicen a usted &lt;&lt;este es el cuadernillo de martes de prueba socialícelo son cinco preguntas no más, profesora en diez minutos&gt;&gt; [...] con una pregunta uno tiene para toda la clase y ellos creen que solamente es pregunta, justifique y ya, y siga con el plan de estudios. Porque es eso... a nosotros nos revisan clase, entonces [...] debe existir una coherencia entre tres cosas: Lo que está en el cuaderno, lo que está en el módulo y lo que está en el planeador, pero entonces no se tiene en cuenta que</p>	<p>Visión individualista de MA, mostrada desde la asignatura. LI inconforme con pronunciamientos de la asignatura de MA. MA pronuncia sus creencias acerca del área de matemáticas {2}</p>
--	--

también hay mil proyectos pedagógicos, mil proyectos transversales y que eso afecta.

Entonces [...] en términos generales como lo mencionaba MA es en todos los cursos pero en 7A hay un elemento ahí, que es la cuestión convivencial. Inicialmente yo decía <<[...] No esos chinos no trabajan, no quieren>>; pero últimamente [LI aclara que se hablan con la directora de grupo de 7A] hemos identificado cosas que: por lo menos un chico que vive con la mamá [...] llevo el revolver [...]

//MA-LI// [MA, aclara la situación psicosocial y algo del contexto familiar del chico en mención y cuestiona lo que podría hacer desde su rol] [...] y se lo dio a guardar a otra niña[...] pensamos incluso que estaba embarazada y esto fue en medio de todos los ensayos de porras y baile porque ni clase, perdimos dos semanas de clase [...] uno los escucha hablar y vienen de un contexto pesado.

-MA- Si es una actitud “bien” [...] digamos él, le contesta a uno como: ¡No quiero! “Mmm...” no sé qué [...] Así como un chico, típico no sé ya de calle, digamos andanzas fuertes, cómo habla [...] Digamos, yo a veces, a ratos me pongo a poner oreja y le habla a los otros chicos de cosas pesadas [...]

[...] [ En seguida, se logra tener conexión vía Skype con ED]

-LI- ED estábamos socializando lo que escribimos con respecto a las preguntas [...] no sé, que nos compartas lo que escribiste. [Se hace una intervención de presentación del grupo colaborativo por parte de JO, se contextualiza a ED sobre lo que se había hablado hasta el momento en el encuentro y se pide a ED nuevamente que comparta su narrativa]

-ED- [...] Lo puedo decir charladito o ¿tengo que leerlo? [PA aclara que puede hacerlo como prefiera, sin embargo se le recomienda que envíe el escrito]. Básicamente en el escrito empiezo a comentar que



uno de los principales problemas a los que me enfrento, sobre todo en mi quehacer de práctica pedagógica es que a veces me siento frustrado, digamos por ciertas exigencias que yo aspiro a hacer con los estudiantes y que pues no me dan, sobre todo en grado 7A es uno de los cursos que más trabajo me cuesta, porque a pesar de [...] todas las estrategias que uno va asumiendo y diferentes formas de abordar las temáticas, los chicos no demuestran ningún interés por saber en las clases; por otro lado veo como los estudiantes actualmente tienen una tendencia hacia la pereza mental [...] uno debe es fundamentarse en el conocimiento y entre más uno adquiera conocimientos mejor le va a una persona, ellos no están investigando, no desarrollan lecturas ni se apoyan a sí mismos y tratan de estar comportando como maquinas muy al estilo copiar-pegar donde no hay ningún análisis de los textos, ya sean continuos o discontinuos y eso es un aspecto que en ciencias es fatal ¿sí? Y pues en esencia es más o menos eso lo que abordo. {3}

Hay otra pregunta que es ¿Qué me impide hacer las cosas en la práctica cuando planeo? Y es precisamente eso, que los estudiantes no propician las ideas previas a la clase y uno espera que ellos tengan unas bases mínimas para poder desarrollar lo que uno planea y no uno se tiene que quedar es y devolverse y devolverse y quedarse estancado en el mismo tema todo el tiempo y uno no puede desarrollar más con los estudiantes, no puede ir más allá y en ciencias es algo que les cuesta mucho porque lo ideal es conocer el mundo y si me quedo todo el tiempo en algo elemental, muy básico no podré jamás llevar a mis estudiantes a que indaguen más y descubran, es más de lo que piden en los currículos y ya [ ED aclara que la última pregunta la deja pendiente ].

-PA- [Hace la intervención pidiendo a MA y LI que le hagan un resumen a ED de sus narrativas para identificar los aspectos comunes y similitudes]

Visión individualista de ED, mostrada desde la asignatura. {3}

-LI-Podemos sacar similitudes entre nosotras [Se refiere a MA] y las relacionamos con las de ED. [MA y LI se sientan juntas y discuten sobre aspectos comunes, MA está tomando apuntes y refiere a aspectos específicos comunes en este caso institucionales]. [En seguida JO aclara a ED la dinámica de la reunión buscando coincidencias como preocupación] //MA-LI-PA// [El grupo discute sobre aspectos comunes, reincidiendo en las dinámicas institucionales, articulando las narrativas para identificar una preocupación común]

[MA mira sus apuntes y comenta a LI, mientras LI señala el aspecto de infraestructura, que ella no lo tuvo en cuenta] [...]

-MA- Podrían ser estos dos: Contexto económico, cultural y social de los estudiantes que va lo íntimo y personal y lo psicosocial en cada estudiante; y lo institucional que son las dinámicas de los elementos del colegio.

-PA- También lo de los conceptos previos ¿no? Que también lo nombró ED y LI. [...]

-LI- Es que los chicos tienen muchos vacíos y uno llega con unas expectativas y finalmente no se puede llevar a cabalidad por [...], las dinámicas de la institución [...] porque el profesor está corriendo a cumplir su plan de estudios, cumplir con los temas, a los chicos tampoco les interesa, entonces finalmente pues es algo ahí...

-MA- Yo también siento que esas dinámicas de la institución generan que haya muy bajo rendimiento académico, porque es en general, no solo estamos hablando de séptimo; sino sexto, séptimo, octavo hasta novenos donde no saben conceptos básicos que uno pensaría que ya los vieron. Entonces digamos que sí algo que fractura entonces esa continuidad académica, yo creo que son las dinámicas del colegio en eso de las actividades extracurriculares y digamos eso de que en una

clase toca hacer desarrollo de competencias, martes de prueba, temáticas del plan de estudios; hacer miles de cosas que hace que uno efectivamente no le de profundidad a los temas y los chicos no puedan comprender en su totalidad las cosas.

-LI- No y que uno finalmente se termina enfrentando a esas dinámicas y terminamos es “formando” esos estudiantes a los que se refiere ED: Maquinas: Como que copie... estamos viendo, no sé mitosis, meiosis entonces definición. // -MA- Eso solo cuaderno// //-JO- Solo copie y pegue y ojalá evaluación// [...] Entonces es cuando uno ahí choca, pues yo no sé acá los tres estamos recién graduados, entonces uno llega cómo que no, vamos a interpretar, vamos a hacer tal cosa y uno llega y los chicos ya tienen como esas dinámicas instaladas en donde ellos funcionan es por la nota, por el sello entonces <<profe, yo le entrego, hice la tarea>> <<¿Profe, por qué perdí, si yo le presente todo?>> [Paralelo a la intervención MA afirma que si y asiente con la cabeza]

-MA- Digamos, yo si he chocado hasta el punto que se han puesto bravos, porque yo si les reviso redacción, argumentación y entonces: ¡profe pero es que ya lo hice! [-MA- comparte una expresión de sus estudiantes] Y uno <<no acá está mal porque...>> y <<la idea está mal porque...>> o digamos, uno les está haciendo una pregunta y no contestan la pregunta, sino lo que ellos creen y ya. Yo les dije eso es lo grave de ustedes, no se enfocan en lo que se le está preguntando, si no en lo que ustedes creen que es, entonces digamos ellos se ponen hasta bravos, yo he tenido situaciones en donde: <<profe es que ya le entregue>>, <<ya le hice>>, <<que más quiere que le haga>> y no sé qué; ellos no están dispuestos a que uno sea el acompañante y que esas correcciones que uno le haga sea para contribuir a su formación, sino como el malo del paseo si no le entrego y no le pongo un diez porque me entregó algo muy bonito y ya. [Paralelo a la intervención –

LI- exclama en dos ocasiones exacto en voz baja].

El colegio también yo siento que se enfoca mucho en que todo sea muy bonito y no sé qué, pero en términos de fondo nada, nada que ver... O sea, encontrar chicos de octavo y noveno con una letra fatal. Yo no es que sea muy buena en ortografía ni excelente pero hay cosas básicas, pero los chicos nada es nada. Y uno se da cuenta que el colegio tiene una tal letra liceísta, que son esos que tienen esa letra liceísta o sea que vienen desde primaria que tienen tantos vacíos. Yo he encontrado chicos que tienen otra letra y que han durado unos o dos años y traen mejores conocimientos que en el propio colegio. [ Paralelo a la intervención -LI- hace sonidos que afirman estar de acuerdo y en voz baja complementa que tienen mejor interpretación y -MA- retoma dicho comentario para seguir su discurso] -MA- ¡Sí! interpretación, redacción, de todo, la forma de expresarse, todo digamos que de alguna forma si cambia. Entonces digamos uno ahí vuelve a lo mismo, el problema que son las dinámicas de la institución.

-LI-[Inicia una intervención pero ante la intervención de -ED- le da la palabra].

-ED- A eso se le suma unos papas sobreprotectores que también justifican a los estudiantes y no les exigen, ¡no les exigen! << ¡Pero profe, mire tiene el cuaderno completo!>> // -LI- << ¡Tiene todo!>> [ED y LI retoman expresiones de los padres de familia]. -ED- <<Mamá vea ¿él sabe esto?>>, <<el cuaderno no me sirve si usted le pregunta algo y no lo conoce ¿sí? >>, Entonces también encuentra uno cuadernos donde el papá hace la tarea ¿sí?

-JO- Y se quejan por la tarea porque las tareas son para el papá, pero es que las tareas no son para los papas, las tareas son para los estudiantes, que usted se pone a hacérsela es otra cosa. // -MA-PA-LI-

Si... jajaja // -MA- Y se ponen bravos, yo digamos cogí en unos de sexto que los papas les hacen la tarea, o sea literal usted ve la letra de los chicos y no fatal, y usted ve la letra y esa si es una súper letra y los papás antes bravos. Entonces, yo decidí no recoger trabajos hasta que no fuera la letra de los niños y me vino una mamá toda brava << ¿pero por qué, si es que entregó?>> Yo <<que pena mamá, pero el que está estudiando es el niño y el niño no trabaja en clase, no hace nada, a toda hora es una pereza, a toda hora es estar molestando y yo que sepa es él el que se está formando, no usted cómo o sino venga su merced y yo le dicto clase a usted>>. Entonces, ya cómo que bajo el este << ¡ah bueno! que sí>>, que lo iba a poner a trabajar que no sé qué. Pero uno dice << ¡cómo diablos uno va dejar!, dónde queda la ética profesional de docente de dejar que ahí, no sí, <<la mamá hizo muy bonito el trabajo, bien un diez>>, es algo ilógico muy ilógico

[LI en voz baja dice sí a la intervención, mientras -ED- mira con atención a -MA-]

-JO- Violento. Bueno en ese panorama, yo tengo una inquietud. A mí me parece que la postura de -MA- es bien esquemática, porque le atribuye unas cosas al colegio, otras cosas a las condiciones de los pelados y hay otra categoría ahí ¿cómo? // -LI, MA- infraestructura // -JO- Yo creo que si estamos pensando en un proyecto en conjunto, pues va a ser muy complicado por ejemplo las cosas de infraestructura y pensar un proyecto para infraestructura del colegio, digamos no sé si se escapa [...].

Pues bueno, supongamos que el proyecto es una cosa como de ayudas audiovisuales para las clases de ustedes [...] pues es muy complicado pensar en que ustedes son los que van a meterse la mano al bolsillo para poner el televisor al salón 7A y que el proyecto resulte, ¿sí? Estoy poniendo ahí como una cosa medio exagerada [...] En pro de ir estructurando un proyecto, estaba pensando no en descartar cosas, si

no de pronto ir centrándonos en [...] cosas que si podamos tener injerencia nosotros y creo que por ejemplo el caso de un proyecto que quiera hacer uso de ayudas audiovisuales para el 7A implicaría que nos metiéramos la mano en el bolsillo, hiciéramos vaca para el curso 7A, lo pusiéramos y entonces cada uno bueno, va y proyecta lo que tenga que proyectar y después analizamos que interpretaron los chinos de la cosa que les pusimos en el televisor, pero es para decir que yo no creo que tengamos que llegar a ese extremo donde nos metamos la mano al bolsillo para compararles el televisor porque es una cuestión de infraestructura ¿sí? [...]

Las condiciones sociales de los pelados, me pareció que en los tres [-PA- comparte la afirmación y menciona la palabra Si] o por el barrio o por digamos por la cultura que se genera o por la familia incluso, esa idea de ED sobre la familia sobreprotectora, digamos que sobre eso si pudiésemos nosotros tener evidencia en un proyecto o bien sea para diagnosticarlo, para verificar, ratificar cosas o para tratar de cambiarlo. No sé qué otras cosas, quitando lo de infraestructura, yo no sé si sobre las dinámicas del colegio pudiésemos tener injerencia [-LI- hace movimientos con su cabeza y exclama con preocupación << ¡fuerte!>> y mira a MA]. [...] No pensemos que son malaleche. -LI- No, es que ese el sistema de gestión de calidad, todos son formatos [...] // -JO, MA- Ellos creen que con eso ya //

-JO- ¿cómo se podría hacer? , no estoy seguro.

-MA- Pues digo yo, no se podría digamos después de un análisis más exhaustivo, digamos argumentando más, no se podría digamos de alguna forma presentar como un pequeño mini proyecto con 7A a las directivas, que nos dejen no sé un mes, dos meses, cambiando las dinámicas o una cosa así, para mirar si sí hay avances en términos de aprensión, de conocimientos, de interés de los chicos y si hay avances o no. Podemos plantearlo como también una ayuda a la formación, o

sea, digamos a cómo debe funcionar el colegio y cómo serían las expectativas de ellos, porque ellos hablan de una excelencia académica, de superar las pruebas saber, pero también los chicos [...] cómo podemos con este proyecto que se le pueda pasar a contribuir a eso; hacer como un pequeño experimento en 7A.

-JO- Esa es una idea fantástica.

-LI- Si a mí también me parece genial, incluso porque esto puede tomar elementos de lo social ¿sí? [MA asiente con la cabeza y retoma la expresión "...de lo social..."], porque nos vamos a salir de ese esquema y ya no solamente vamos a seguir el planeador, o sea una cosa más flexible [...]

-MA- Podemos mirar qué temas podemos agrupar para que así los temas sean más comprensibles entre todos.

[ -LI- aclara que puede ser una propuesta interdisciplinar]

-JO- Lo que dice MA me parece inspirador en el siguiente sentido, porque hasta ahora lo que cacho es un colegio con mucha "activitis" y mucho "proyectitis" [...] y como que finalmente le pegan a lo fundamental, y hay un sin sabor, hay un sentido de frustración en ustedes, por qué no. Entonces, MA propone inicialmente [...] presentar un proyecto en el cuál como que se le pida al colegio, a partir de ese proyecto que les dejen a 7A "quietico" [...] nos lo suelten de tanta dinámica cuadrículada del colegio y entrar a mirar unos posibles resultados de que nos los dejaran en comparación, me imagino que hay un 7B, entonces 7A, 7B, 7C. [...] 7A va a tener dinámica distinta a los otros y relativamente se puede comparar ¿sí? Bueno, pero para que la cosa sea más coherente [...] y que ojalá a ustedes este proyecto no se les convierta en otra actividad más, en otra cosa adicional y entonces pudieran en la medida de lo posible pudieran conectar la mayor cantidad de cosas posibles para que no se

sobrecarguen con otra más ¿me explico? .Ahora ahí está el juego de la creatividad para que logremos concretar una cosas que busque pues como que cumpla con esos propósitos ¿no?, que resuman cosas en los chinos pero que también resuman cosas en ustedes.

-LI- Me preocupan son los planeadores, porque bien es cierto que uno hace planeación por nivel ¿sí?, o sea si planeas séptimo [...] entonces, yo pienso es en lo que nos van a decir como que <<bueno, entonces ¿cómo se va a planear 7A aparte de 7B y 7C? >> ¿Sí? Pues solo hay un planeador por nivel ¿sí? Ese sería el caso de sociales, matemáticas y en el caso de ED el solo dicta en un séptimo y es precisamente 7A; entonces hay un problema ¿qué pasa? [...] la planeación es por nivel.

-MA- Pero yo digo una cosa las planeaciones uno las hace ¿para qué? para mostrárselas a los de calidad. Independientemente de todo, que el papel siga ahí, el hecho es que no nos vigilen cómo <<ahí tiene que estar tal tema y tiene que estar el desarrollo de competencias>> [...]

Sino que en 7A nos dejen como si no existirá de alguna forma en términos de vigilancia, que si hizo o no hizo el desarrollo de competencias que si están en tal tema o que si no. //-JO- Una suspensión de vigilancia. -LI- Si// Porque al fin y al cabo las planeaciones toca hacerlas es para eso de calidad. //-LI- Entonces toca hablarlo es con la coordinadora// Si esto toca hablarlo con la coordinadora. //-LI- Listo// Pensaría yo. //LI- Si, o sea el papel lo seguimos// Si haciendo igual porque toca hacerlo por nivel pues se sigue haciendo como lo otros normales. //-LI- Ok [...] ED ¿tienes algo que decir? [en el momento hubo problemas con la conexión a internet con el profesor ED] //

-PA- ¿Qué tenemos como claro? [toma de referencia el documentos orientador de la actividad y luego hace algunas preguntas al grupo] ¿Qué similitudes? Entonces está lo social// -LI- Y lo institucional en términos de la clasificación que propone MA// [...] -PA- Y ¿qué



obstáculos? Claramente la activitis y la proyectitis y lo convivencial de los chicos es lo que no permite ustedes hagan las cosas como las planean.

-LI- Lo convivencial y lo que se impone en la institución y es que es eso, yo siento no sé MA, es una presión [...] porque todo es << Estás son las actividades>> y a ella no le interesa proyectos pedagógicos porque eso lastimosamente lo maneja es desde otra parte de coordinación, que es coordinación convivencial, entonces ¿como que responda, responda y responda! ¿sí? Pero se le olvida que hay otra coordinación que también nos está presionando [...] entonces eso también para mí es un ladrillo ahí y a pesar de que ellos digan que hay comunicación ¿cierto que no? a mí no me parece [MA asiente con la cabeza y hace una gesticulación confirmando lo expuesto por LI]

-MA- Si ahí no tiene nada de conexión. Yo pienso también que, en términos del proyecto, si va enfocado en lo social [ED pide aclaraciones sobre la intervención de MA por lo que ella repite en dos ocasiones su cuestionamiento] [...] ¿cómo al proyecto lo ponemos en el contexto económico, cultural y social de los chicos, para que cómo el chico desde su vivencia diaria y cotidiana, pueda hacer que ame los conocimientos, porque sienta de verdad que le va a servir para la vida? Ese es el problema, digamos esa división entre eso académico y eso mamón y mamerto y cansón, con lo de la vida social de ellos. Entonces, como hablábamos que hay contexto complicado, de estudiantes que tienen condiciones de vida complicadas, que no solamente que es la familia protectora, sino también familias descompuestas // -LI- descompuestas, -JO- disfuncionales// que también hacen que los chicos se enfoquen en otras cosas, y no digamos en el proyecto de vida como sujetos que van a contribuir más adelante a un cambio de esa realidad de ellos mismos. Entonces: ¿ese currículo, los temas que nosotros damos pueda contribuir a hacerle

Avance en el discurso de MA acerca de las asignaturas. Y nuevo descriptor relacionado con mirar alternativas a una problemática desde el área y esperar que los compañeros hagan lo mismo. {4}

entender a los chicos que es importante para su contexto social o para el cambio de ese contexto social, también de condiciones complicadas que tienen? **//-LI- ¿cómo hacerlo?** // [LI realiza la pregunta con un tono de preocupación y junta sus manos] {4}

**-MA- Bueno, digamos que en términos sociales es mucho más fácil, no sé en matemáticas y en biología.** Pero en términos de sociales, digamos si es algo así a cuestionamientos de esa vida, de porqué la pobreza, porqué digamos esa cultura de la violencia, o que todo me importa un carajo, me importa nada y todo; digamos cómo hacer cuestionar, digamos esa cultura tan impregnada de un sector popular ¿sí?, esa cultura popular de que: << Somos bruticos y lo único que nos importa es consumir todo lo que nos vendan>> o cosas así. Entonces, digamos como generar digamos una cultura diferente [...] y es digamos desde las cosas básicas de cada uno qué elige y qué no elige, o ¿cómo? no sé pues desde matemáticas o desde biología ¿cómo lo podamos hacer? Pero digamos desde sociales de alguna forma si se puede involucrar ese asunto, de involucrar a los chicos. Porque cuando los chicos se sienten identificados de alguien, le empieza a incentivar algo << Ay no si, el profe me dijo tal cosa y realmente>> digamos no sé en matemáticas, yo les decía a los chicos <<es que los conocimientos son básicos porque matemáticas>>, les pongo el ejemplo de mis papás. Mis papás los bancos los robaron [...] Y por qué: Por no conocer de números, por no indagar qué es eso de tasas de interés de interés. ¡Y eso es matemáticas! Cuando yo les digo <<el conocimiento es poder>>, en el momento en el que yo me puse a pensar y a preguntar, venga << ¿Qué pasó?, y ¿por qué eso?, y ¿por qué tan endeudados?, y trabajan y no tienen nada>> Entonces, ya entendí el sistema financiero, los estaban robando y porque más que trabajaran mis papas no iban a tener una vida plena, qué hice: Tomar las herramientas de mis conocimientos y empezar a cambiar esa vida

Piensan alternativas conjuntas ¿Qué podemos hacer? {5}

y transformarla [...] Y yo le digo a los chicos eso y ellos: <<Ay si profe, no sé qué >> y tal vez lo conectan con esas ideas de la casa de que <<Ay sí, a mi mamá la están llamando del banco, porque no sé qué y debe[...]>> Cosas así, pues yo pongo ese ejemplo como: cómo ver las matemáticas o cosas así que pueda cambiar y transformar, digamos la realidad de los chicos pensaría yo. {5}

-JO- Ahora la cosa es en la medida de lo posible, que ojala sepamos desde matemáticas cómo se pudiera aportar, que ojalá sepamos y escuchemos a ED desde biología para ver si de todas maneras hacer un trabajo articulado entre los tres, bueno entre los cinco [...] Pero por ahora, digamos esas ideas que está planteando MA [...] me parece que son motivadoras, son un excelente punto de partida, ¿cómo se hace después? // -MA y LI- Ahí viene el dilema // a ver si trato de resumir la cosa, entonces: Hay unas dinámicas institucionales complicadísimas en términos de proyectos, de cantidad de actividades, tareas [...] ustedes están jugando ahí y también están jugando los estudiantes, y ustedes como profesores están viendo en los estudiantes unas consecuencias, digámoslo así de eso que los frustra y no pasa nada con decir que estamos frustrados. Bien, qué vamos a proponer nosotros inicialmente en el proyecto: Una suspensión de esas condiciones por parte del colegio //-LI- para el curso 7A// y un trabajo pedagógico que atienda las circunstancias sociales y actitudinales, un poco de los pelados ¿sí, hasta ahí todo bien? // -LI- Si, -MA-Si, -ED- Si, yo sí // Bueno, entonces, yo creo que la idea hay que madurarla para proponerle una cosa relativamente madura, porque es decirle al colegio [...] <<Suspendan y confíen en nosotros>> << y estos locos qué >> y <<qué van a proponer>>, porque además si son supremamente cuadriculados en las actividades.

MA- Yo siento que la argumentación iría en ese problema de convivencia del salón.

-PA- Ese es un punto a favor.

-LI- Sí.

-MA- Yo pensaría que la argumentación, podemos irnos ahí, porque ahí hay casos pesados [...] entonces, yo pienso que un punto de argumentación podría ser ese: El contexto y digamos los problemas en los que están inmersos los chicos que están dañando y no dejan que ellos avancen en términos académicos.

-LI- Yo considero importante, tener información más cercana [-LI- hace mención de la cercanía con la directora de grupo de 7A para tener insumos sobre el curso sobre su proceso convivencial]

-MA- Digamos, yo siento que de alguna forma las directivas digamos también saben, digamos la psicología [...]

-PA- Toca es empezar a madurar la idea, porque sí, se tienen las condiciones iniciales que nos permitirían justificar por qué, pero si nos preguntan << Bueno y qué van a hacer>> Entonces, ahí toca empezar a madurar la idea para llegar con una propuesta consolidada. [...]

-MA- Sería que nos sentáramos a eso, digamos ¿esto es un proyecto de interdisciplinar? ¿Cómo lo vamos hacer?, digamos ¿de qué tema vamos a interconectar las ideas para poder proyectarlo?, podríamos dar el ejemplo de uno y presentar el proyecto solo con un tema, digamos un tema de sociales y como lo vamos a articular. //-JO- Y cómo se hace el de matemáticas y el de biología. // -MA- Sí.

-PA- Bueno, entonces ya tenemos un panorama de las similitudes que se encuentran en la práctica y algunas ideas de lo que se podría hacer ¿cierto? Entonces, ahora hemos pensado esas cosas como desde la institución y desde los estudiantes, pero no lo hemos pensado desde nosotros como profesores ¿cierto? Entonces, ahora el siguiente paso,

pues sería hacer el mismo ejercicio como de responder ciertas preguntitas [-PA- socializa las preguntas para el siguiente escenario, especificando que estas se responden en cuento a la problemática identificada]. La idea es que empiecen a contar precisamente eso, qué he hecho y si algunos días he hecho una cosa u otra ¿sí? // -ED- Yo ya me eche a la derrota -LI- ¿Qué pienso hacer? -MA- Nada // Entonces la idea es esa, empezar a mirar qué he hecho como profesor, cómo es mi actuar frente a eso y que pienso hacer, o sea ya identificando la problemática y que no son los únicos que piensan en eso ¿qué pienso hacer en cuento a esa problemática?

-LI- De por si hablábamos con MA que a veces sentíamos que en serio las dinámicas del colegio nos estaban atrapando, yo a veces llegaba con mi problema, una clase chévere, pero entonces uno al ver a los chicos cómo que uno [ LI hace gestos que indican desanimo] las clases ya son tan planas [...] Entonces, yo le digo a MA como las dinámicas del colegio lo empiezan atrapar a uno; y no solo es como qué tema, califico, yo le decía a MA, eso, me da como cargo de conciencia. // -PA- las cuatro E// [...] Si y es que finalmente eso es lo que nos piden en el colegio, entonces yo digo ahí, como venga tan feo. //-JO- Dios mío, ese el sistema [MA asiente con la cabeza] //si [...] nosotras nos quejamos, o sea todo esto que estamos hablando acá no es de ahorita y lo que nos dijo [hace referencia a MA y la mira esperando aprobación]: <<Niñas, lastimosamente ese es el profesor Colombiano>> [LI hace mención a otra persona de la institución] //-JO- Es el profesor quien crea el sistema colombiano, -PA- Como que sus esperanzas quedan ahí. -ED- O sea, técnicamente usted dedíquese a producir// Si, maquinas que llenan formatos, << y haga actas, tenga el cuaderno de dirección de grupo al día que de pronto se lo revisan a usted >> y que a propósito no lo tengo. // -JO- que vaina tan técnica // Si es eso técnico // -PA- como un manual, usted hace esto, esto y esto.

<p>-JO- La rutina. // Si, las rutinas de disciplina, rutinas de horarios.</p> <p>[Para finalizar el escenario, se acuerda la fecha y el lugar para un nuevo encuentro, los profesores expresan que el día del encuentro hay reunión en el colegio hasta las cinco de la tarde, sin embargo se concreta el encuentro y ED pide disculpas por no asistir al encuentro de manera presencial]</p>	
---	--

**Tabla 3. Ficha de transcripción escenario de reflexión crítica # 2.**

## FICHA DE TRANSCRIPCIÓN DE ESCENARIOS COLABORATIVOS

Código: S2\_07-06-16

N° de la sesión: 02

Fecha: 07-06-2016

DESCRIPCIÓN: Este escenario tuvo como objetivo que los integrantes del grupo colaborativo pusieran su narrativa en consideración, con el fin de buscar convergencias que apuntaran a visualizarse como profesor frente a las problemáticas comunes identificadas en el escenario colaborativo anterior. Se destacaron los siguientes puntos:

1. Como eje orientador del encuentro, se propusieron tres preguntas: ¿Cómo soy como profesor entorno a las problemáticas comunes identificadas en el curso 7A? ¿Qué hago entorno a las problemáticas comunes identificadas en el curso 7A? ¿Qué pienso de mí hacer como profesor entorno a las problemáticas comunes identificadas en el curso 7A? Estas debían ser abordadas desde un escenario individual y como insumo llevar al escenario colaborativo una narrativa que hiciera referencia a las preguntas en mención.
2. La reunión se realizó presencial con ED, PA, MA y LI, mientras JO se conectó por Skype.
3. Los profesores comentaron algunas de las preocupaciones de su práctica, mostrando que organizativamente la institución posee carencias y esto recarga a los profesores responsabilidades adicionales que no permiten accionar diferente, de manera que terminan sucumbiendo ante las dinámicas de la institución.

### TRANSCRIPCIÓN

### COMENTARIOS

[La sesión inicia con la intervención de PA, quien hace referencia a las preguntas orientadoras del encuentro teniendo en cuenta que MA, LI y ED tenían que pensar y de ser necesario realizar la narrativa escrita desde la perspectiva individual en la que dieran respuesta a

dichas preguntas. Se inicia la reunión con la presencia de PA, MA, ED y LI, mientras que JO se presenta a la sesión a través de skype].

-PA- ¿Quién quiere iniciar comentando qué pensó?

-LI- Eddie.

-ED- Y ¿por qué inicio yo?

-PA- La vez pasada empezaron ellas.

-LI- Si, la vez pasada inicié yo.

-ED- Si bueno, lo que pasa es que se me quedó la agenda en el locker. No, pero igual tampoco es que haya pensado mucho en eso. [...]

Bien, es que es difícil uno autoestudiar su práctica, es una de las cosas más difíciles que hay porque a uno en la universidad no le enseñan eso como de estudie usted cómo es que enseña, si no que le empiezan a enseñar a uno es a estudiar cómo los otros enseñan; esa es la investigación que se hace en educación. Respecto a yo cómo soy en clase frente a ese grupo, depende. Depende de mi estado de ánimo de ese día y del estado de ánimo de los estudiantes. Sí, porque recientemente a finales de la semana pasada y esta semana he sido más, bajo el precepto de ellos, amargado. Ya me dediqué un tiempo a dictar, de un tiempo para acá estoy es dictando, muy monótono porque de una u otra forma uno a veces siente que no dan las cosas, entonces veo a veces monotonía y a veces cuando salgo, salgo es peleando conmigo mismo diciéndome <<no soy yo, esa no es la monotonía a la que estoy acostumbrado, no me gusta dictar porque eso no es hacer ciencia, sino es transferir un concepto y ya>>. Pero también en orden de mantener la disciplina en el salón y toda la cuestión a la que uno se siente sujeto.

La segunda pregunta era ¿qué hago?, ¿respecto a qué? Tomé como



cuatro temas. ¿Qué hago frente a esa monotonía? ¿Qué hago frente al cómo me siento? O ¿ante los estudiantes y su indiferencia?

-PA- ¿Qué haces frente a las situaciones que identificamos la vez pasada? Identificamos tres cosas generales: la primera era frente a las dinámicas de la institución, ¿cómo medías eso con las clases?

-LI- La segunda más hacia lo personal de los estudiantes.

-PA- La parte social que afecta a los estudiantes.

-LI- Y finalmente decíamos cómo podemos proponer un proyecto y lo nombraba MA, algo que podamos hacer desde las tres asignaturas.

-MA- Tengo una pregunta. Esa pregunta va dirigida es a lo que tenemos pensado o a cómo uno funciona actualmente, o sea, de la experiencia de cada uno.

-PA- De la experiencia de cada uno con respecto a esas cuestiones que identificaron del curso 7A. Ustedes plantearon unos cuestionamientos, unas cosas desde su práctica, entonces respecto a eso tendrían que pensar cómo actúan frente a eso: lo dejan pasar, se acoplan...

-MA- O se acopla a todo lo que dice el sistema, o hace todo lo que dice el currículo, no, el currículo no, el sistema del colegio.

-ED- Yo me he ido acoplando.

-LI- Eso le comentaba yo a MA. Nosotras siempre que salimos del colegio terminamos hablando algo de eso. Le decía yo a MA que en un momento yo me sentía con un cargo de conciencia porque finalmente uno termina es asumiendo, entonces le dicen esto y uno va asumiendo esas dinámicas. Si eso es lo que me piden, si eso es lo que tengo que hacer pues yo no puedo pelear con la metodología del colegio, con las órdenes que se dan desde coordinación, entonces yo

personalmente, a veces me canso de decir que esto tiene que ser diferente pero finalmente le dicen a uno: <<no, esto es así y si usted no lo hace así, pues no nos funciona>>.

-ED- Pues yo me acoplo también es como por cansancio. Uno pelea con los estudiantes y luego también ponerse a pelear con los coordinadores y las directivas, luego que otros profes también apoyen esas directivas. [LI dice que si a la afirmación de ED] {1}

-LI- Y que le digan a uno: <<no es que a mi si me funciona, el problema es de usted profesor>> [mientras LI realiza su intervención, ED asiente con la cabeza]

-ED- Pues por eso es que uno se acopla, creo que es más por la pequeña frustración... [LI dice que -ajá- a la afirmación de ED y busca en sus apuntes algo relacionado que escribió] No he visto como tratar de hacerle el quite a esa frustración. La única forma en que lucho contra mi frustración en sentándome frente a mi computador y jugar a matar zombies [...].

-LI- Y lo otro es como ese no reconocimiento por parte de los chicos, como que ellos creen que cuando uno empieza a exigir, que venga analice, venga piense, es como <<qué fastidio profe, límitese a lo que le toca>>. Eso me desmotiva y también me da esa frustración de la que habla ED, pero no solamente de las dinámicas del colegio, si no que yo veo que no puedo hacer mucho por los chinos. {2}

-JO- Tengo la sensación y quiero manifestarla, si la cosas que se comentaron la reunión pasada, llevan ocho días madurando posibles alternativas, porque los cinco nos hemos comprometido de buena fe y de chévere en hacer grupo, trabajo colaborativo entre los cinco para tratar de sacar un proyecto que yo veo de una u otra manera es esperanzador, en el sentido que de nosotros mismos sale, no por obligación allá del colegio, sino de nosotros mismos debería salir una

{1} Retoma idea de LI

{2} Hay presencia en esta intervención de LI de un posible descriptor de nuevas ADC en estas dos partes: [...] Y lo otro es como ese no reconocimiento por parte de los chicos [...]

propuesta que subsane esas cuestiones que desde la vez pasada empezaron a salir a flote y que pues dadas las frustraciones, dada la desidia de los muchachos, el problema este con el sistema del colegio, con las dinámicas institucionales, pues generan esas sensaciones que ya han relatado ustedes. Pero a propósito de esas sensaciones, la sensación que yo tengo, valga la redundancia, al parecer es que estamos enfrentando algo más que el grupo 7A.

Yo creo que estamos enfrentando también todo un sistema escolar; no sé si ustedes han tenido la oportunidad de hablar con profesores de otros colegios, pienso incluso profesores del distrito y de colegios privados, podrían tener relatos y sensaciones muy parecidas a las de ustedes, es decir, la frustración sale a flor de piel en los discursos de los profesores y estoy viendo que pareciera entonces que estamos detrás de un monstruo mucho más grande, no solamente el sistema del colegio sino todo el sistema escolar nacional, pensaría yo. ¿Por qué estoy diciendo eso? Porque si es así de grande el problema que no se nos vaya a convertir en una frustración, de pronto que no salgamos con el proyecto que transforme, que yo creo que frente a un problema inmenso pues nosotros, y más si es una cuestión del carácter del sistema.

[...] independiente de que no tengamos la sensación de que vamos a transformar el mundo, yo creo que si por lo menos el hecho de intentarlo y estas palabras que estoy diciendo es más como una motivación y una toma de conciencia de que el problema pareciera entonces, yo lo estoy identificando, mucho más grande, muy complicado, muy complejo y en ese orden de ideas, que no vayamos a caer en una frustración más, sino que ojalá sigamos con el entusiasmo que hasta ahora hemos mostrado y con el que hace ocho días yo por ejemplo salí muy satisfecho y contento de haber compartido con ustedes, a pesar de ese panorama un tanto

[...] Eso me  
desmotiva y  
también me da  
esa frustración de  
la que habla ED  
[...]

desalentador, complicado y complejo, pues que estén reunidos [...] es muestra que en el fondo hay una semillita de querer hacer algo distinto y de cambiar las cosas y no es que esté siendo ahora político, la verdad es que les estoy hablando de corazón, en el sentido de que yo sí creo que uno en el sector de la educación debe estar lleno de ilusiones, porque si uno las pierde todo está dado para que no eduquemos [...] entonces si no estamos llenos de ilusiones y si no nos aferramos a esa pequeña lucecita, pues yo creo que fácilmente caemos en lo que cae todo el mundo y en lo que estamos describiendo hasta ahora: en la frustración, no peleo con el sistema, como todo está dado para no educar, pues esa es la fácil.

[Continuando con las intervenciones de los profesores, LI decide hablar en torno a su respuesta a las preguntas planteadas, para lo que leyó un escrito que realizó]

-LI- Yo escribí algo, pero no sé, está en borrador. Coloqué algo así como: Cuestiono mi práctica, pero me limito a lo que me piden en la institución en la que laboro, guío mi enseñanza hacia los contenidos. Aunque quiera hacer algo desde el contexto de los estudiantes, no me es posible, me termino acomodando. A veces soy innovadora, pero me ajusto, ante los resultados hallados y los limitantes de la institución, todo se vuelve monótono. Mi hacer es complejo y más cuando no hay trabajo con los otros, pero eso sí, todos nos apoyamos cuando hay que llenar formatos, hacer diapositivas y no para la cuestión que nos interesa. A mí me llama la atención eso, por lo menos hoy todos corriendo [...] pero porque no nos dan esos espacios para decir: <<oiga, no, qué hacemos>> y porqué nos tienen que dividir por materias, o sea, por qué no compartimos, yo digo que esas reuniones deberían tener otro sentido.

-MA- Es porque el colegio tiene una metodología por proyectos, debería ser un proyecto entre todas las asignaturas que se pudiera

{3} Identifica

complementar y así de verdad ver que hay un proyecto sólido, pero el proyecto de sociales: revoluciona tu pensamiento, utiliza las TICs, pero ahí no hay nada de TICs pero tengo que hacerlo y otros tienen que hacer otras cosas y realmente son cargas ahí // -LI- ¿Cuál es el nombre de tu proyecto? [refiriéndose a ED] -ED- Me muevo al ritmo de las ciencias -LI- Recreando las matemáticas. -ED- Es imposible, cómo. No tienen ritmo, solo van. // pero hasta ustedes, digamos, yo veía que todos ustedes tenían cosas, pero en el colegio no hay dónde hacer nada, no hay TICs, ¿cómo me van a pedir que yo haga un proyecto de TICs? que le enseñe a los chicos de sexto así sea a ingresar a internet, hay chicos que ni siquiera saben muy bien utilizar las aplicaciones básicas. {3}

[En este momento los profesores realizaron comentarios relacionados con los proyectos del colegio y la manera en que hacen las actividades ante los impedimentos metodológicos y físicos, mostrando su inconformismo frente a las decisiones de la institución. Continuando con la actividad MA retoma pronunciándose en torno a las preguntas orientadoras de la sesión.]

-MA- ¿Cómo es la primera pregunta?, no me acuerdo.

-LI- ¿Cómo soy como profesor?

-MA- ¿Cómo soy? Últimamente soy rabona, de mal genio, ya me da igual cualquier cosa. Digamos que últimamente si he cambiado mucho el acercamiento con los chicos, como que sí, me he dejado llevar por el sistema del colegio // -LI- Nos estamos convirtiendo. -ED- Yo creo que es también por las fechas. // y de alguna forma si estoy como una ogra, a toda en hora <<silencio y se calla y sentado y no sé qué y nota>>.

-MA- Otra posición que he sentido es que me siento desgastada hasta cuando los chicos quieren participar; yo le contaba a LI, el hecho de

lineamientos institucionales que no guardan coherencia con las peticiones de la institución a los docentes.

que pregunten tanto, estar explicando, mire que tal cosa, hay chicos que quieren preguntar miles de cosas, como hay chicos que les da igual. Entonces a veces uno no sabe realmente a veces qué es más fácil, que no pregunten nada a que pregunten mucho, digamos hoy me pasó con octavo A, todos preguntaban y todos querían saber, todos querían participar y poder controlar los cuarenta y cuatro, yo era cómo <<Dios mío, qué hago>>. Supuestamente iba a llegar con la clase mamerta de van a copiar y ya, les hago un dictado, pero resulta que la clase se fue por otro lado y los chicos preguntaban y yo explíqueles; entonces, a veces uno dice <<realmente sí, mi objetivo es que los chicos indaguen, pregunten, indaguen y que sea así chévere, pero el número de chicos sí me da para mi solita, estar respondiendo todas las inquietudes>>. Entonces el problema de lo académico, el conocimiento, es que la pregunta es la generadora de muchas cosas, pero realmente uno en el sistema ¿si logra dar respuesta a esas tantas preguntas que tienen los chicos? Ellos se cansan de decir <<para qué pregunto si no me va a responder>>, <<mejor no alzo la mano porque está ocupada>> y muchos chicos son así, << ¡Ay profe! Pero igual no me contestó, pero si yo levanté la mano>> ¿Cómo hago?

-ED- La verdad yo trato de contestar muchísimas preguntas para evitar eso // -MA- Los chicos se le ponen bravos a uno. -LI- A mí se me ponen bravos. // y es que en ciencias una de las cosas que más llama la atención es la pregunta. Si no cuestionan el mundo, si no cuestionan el universo, pues no aprenden del universo, no lo entienden. Entonces trato de contestar todas las preguntas que lleguen y he optado por decirle a los estudiantes <<no sé>> y cuando les digo <<no sé>> // -MA- Por tiempo, por miles de cosas. // lo bueno de esa respuesta <<no sé>>, yo alguna vez lo aclaré y algunos saben, que cuando les digo <<no sé>> es para que ellos vayan y busquen y luego

{4} ED retoma los pronunciamientos de MA para relacionarlos con su experiencia.

vengan y me cuenten. Muchos lo hacen, aunque hay otros que se quedan así. En quinto y sexto digamos la mitad y en séptimo nada que ver. Es como si hubiese un salto, una brecha ahí que se pierde.

{4}

-PA- ¿A qué creen que se debe esa brecha?

-ED- Ni idea, porque las edades entre sexto y séptimos no es que se separen tanto y la verdad no conozco los procesos que hayan venido trabajando en séptimos, también como docente nuevo en esa institución me siento muy perdido a veces por eso. Desde psicología me dicen unas cosas, hablo con los profesores y me dicen otras, entonces uno queda como // -LI- ¿Qué cosas le dicen profesor? // la educación es un proceso.

[Los profesores se refirieron a determinados estudiantes, comentando actitudes específicas de algunos de ellos.]

-PA- Yo tengo una pregunta. De todo lo que ustedes han dicho, han planteado cosas muy importantes de su actuar como profesores, de su actuar incluso como estudiantes, pero una preguntita: ¿Cuál creen que es el punto neurálgico, el punto que más más más afecta y conlleva más problemas en el 7A? Si es un problema de ustedes al cambiar de metodología, si es un problema directamente de los chicos, o bueno, ya sabemos que hay muchas cosas que van ligadas al colegio ¿cierto?, pero qué es eso que marca que no sea directamente de las dinámicas del colegio, porque ya sabemos que para cambiar cosas del colegio hay que proponer otras cosas.

-ED- ¿Será que a los estudiantes nunca los enseñaron a conversar?

-LI- No saben escuchar.

-ED- Por eso, es conversar. Ahora que lo pienso, es posible que el punto crítico y si, no saben escuchar y no saben hablar, porque yo siempre estoy cuestionándoles eso. ¿Qué lenguaje estamos usando? estamos en ciencias, eso tiene un concepto, se llama de una forma, <<eso es [hace un ademán con la mano notando continuidad de la frase]>>, << ¡Ay! Esa vaina que se mueve de un lado hacia otro>> <<se llama [hace un ademán con la mano notando continuidad de la frase]>> y todos empiezan a hablar muchos al mismo tiempo, no conversan.

También creo que se ven mediados es por la nota. Si obvio, uno como no ser conductista, aprovechando eso.

-LI- A mí me llama la atención una cosa que me mató, fue ayer, no sé qué me dio por revisar el SIE del colegio, ¡Ah! Por un trabajo que tenía que hacer de la universidad y dije: <<vamos a mirar qué hay en el sistema de evaluación institucional del colegio>> y dice en un apartado: <<en la institución más que una evaluación simplemente por una calificación, queremos que el estudiante se apropie>> y yo decía: << ¿en serio esto es lo que quiere el colegio?, ¡Eso es falso!>>. O sea, más que una calificación y ¿qué es lo que nos piden a nosotros? <<los puntos del corte profe, los debe pasar a todos>> y ahorita con lo que hablábamos <<es que el índice sintético de calidad y si no tenemos tal puntaje, pues perdemos el convenio>> ¿Entonces?

-ED- Y si perdemos el convenio, pues no hay plata y si no hay plata pues no hay trabajo y si no hay trabajo pues te vas. {5}

-LI- Si, yo creo que es eso. Y es que a los chicos los tienen acostumbrados es a <<Actividad>> <<la terminé>> <<sello>>.

-MA- Y si se le plantea una actividad de respetar al compañero cuando habla, el silencio, no sé, algo así. De cómo reconocer también la posición del otro, no sé. Digamos desde las pedagogías

{5} ED continua el mismo tema que refería LI

{6} Acude a teoría para



latinoamericanas se trabaja mucho eso. También podría ser entre las iniciativas intentar eso y mirar si funciona o no funciona, como experimentar si funciona o no funciona. {6}

-LI- A mí me pasa también en ese curso que muchas veces pasa un chico a explicar un ejercicio, voy a hablar en términos de ejercicios, y el chico va y se equivoca y todos << ¡Ay! No>> y ya, o sea, a mí me gustaría retomar << ¿dónde está el error?, Venga y miremos>>, pero con ellos no se puede.

-MA- Y no es la construcción del conocimiento si no la invalidación.

-ED- Conmigo no pueden porque yo si soy bien. Porque se requiere respeto.

-LI- Cuando están súper emocionados entonces yo <<no, no se puede con ustedes>>

-MA- Y hay momentos en los que se enfrentan. [...] O sea, en eso prima el capitalismo y en todo el asunto este, pero eso mismo es la rivalidad entre lo bueno y lo malo, y no hay una construcción de conocimiento entre todos y si no una invalidación del conocimiento del otro. Entonces yo debo saber más que el otro, no podemos surgir ambos si no yo debo ser más, digamos pues el sistema es así.

[Mientras MA interviene, LI asiente con la cabeza y dice <<exacto>>]

-LI- No, a mí si me pasa mucho eso. Cuando hago las dinámicas que vamos a hacer un juego por filas, entonces terminan <<No sé qué, es que él no sabe...>> De por sí ya opté por no hacer esas dinámicas. Ahorita estoy módulo explicación, módulo explicación y de vez en cuando les hago una pregunta, cuando están todos concentrados [...]

[ED asiente con la cabeza ante esta intervención de LI]

-PA- Bueno, entonces de esto es posible pensar en un proyecto que

proponer opciones de cambio.

medie los procesos de participación de los estudiantes, interacción de los estudiantes.

-JO- Yo quiero decir lo siguiente: La idea que yo tengo particularmente de un proyecto que nos pueda convocar a todos inicialmente les confieso que estaba pensando en un proyecto más de carácter didáctico, incluso pensé en un momento dado que podría ser por el lado de las TIC, ¿cómo usamos las TIC para enseñar sociales, biología y matemáticas? Entonces las TIC nos podría convocar a las tres disciplinas y a los cinco profesores, pero con ese resumen que hace PA derivado de las participaciones, especialmente la de MA, estoy viendo que el proyecto tiene otra naturaleza muy distinta; tal vez MA esté más familiarizada con ese tipo de proyectos, yo no sé si ED y LI alcanzan a concebir un proyecto que no atienda tanto a una herramienta, por ejemplo las TIC o a una didáctica de las disciplinas para la matemática y la biología, sino que están viendo procesos, yo le voy a poner un nombre que digamos me parece, procesos dialógicos, porque estaría yéndose según lo que escuché a lo siguiente: a romper un poco el individualismo que hay en la clase, el ultrajismo de los estudiantes a solamente escucharse a sí mismos y no compartir ni escuchar a los demás, incluso alcancé a cacharle a MA que decía algo así, bueno lo voy a decir en mis palabras, podría tener explicación desde el capitalismo; esa competencia, esa rivalidad entre los estudiantes podría ser algo justamente incluso de la sociedad, esta es una sociedad de rivalidades, de competir más que de colaborar. Entonces estoy recordando que incluso en educación matemática hay trabajos, ya ha habido avances de investigaciones que proponen y propenden por el diálogo en la clase de matemáticas. Entonces yo creo que tiene todo el sentido tratar de incentivar el diálogo en la clase de sociales, en la clase de biología, el diálogo en la clase de matemáticas y los tres estarían trabajando, no en una didáctica

específica sino como en una base que me parece que una base de la formación de la persona porque fíjense que en un momento dado las matemáticas, la biología e incluso las ciencias sociales se nos pierden bastante porque estamos reconociendo que no tenemos de base un grupo de muchachos si quiera dispuestos a la clase, dispuestos en el sentido individual y en el sentido grupal; que los procesos de comunicación no son los mejores y partiendo de ahí se derivan otro par de problemas más complicados.

Entonces veo yo que podríamos, si quisiéramos, buscar ejemplos de investigaciones que hayan trabajado en eso. Por lo menos sé que en educación matemática las hay, yo supongo que en las otras disciplinas también puede haber eso. Todo esto pa' decir que esa idea de trabajar lo dialógico o el diálogo en las clases puede efectivamente, me parece ser una buena idea para trabajar, si ustedes lo consideran así. Es más, estoy recordando que alguien ha acuñado una palabra que es, por llamarlo de alguna manera, una versión más elaborada del problema escolar de las competencias. Entonces todos ya sabemos que trabajamos por competencias, que se evalúa por competencias, que los libros de textos nos proponen algunas competencias y este loco, filósofo plantea, ahí de la Distrital, están desde el doctorado en estudios sociales, están tratando de acuñar un término nuevo, solo que están hasta ahora trabajándolo y nosotros podríamos pegarnos ahí por ese lado, y es el de la competencia como alternativa a la competencia, compotencia; para decir que como alternativa al individualismo en las clases, como alternativa al trabajo de competir por la nota, de competir por ubicarse entre los primeros puestos, pues está la alternativa del trabajo colaborativo, que es más construcción con el otro y para el otro, pues tendríamos también nosotros, nos pondríamos ahí, tratar nosotros de nosotros dar nuestros aportes de qué podríamos formar como alternativa a la competencia y

qué se podría llamar competencia // -ED- Voy a quitar el cuadro de honor de mi salón. -LI- Si revisan el salón, te bajan puntos. El auditor te baja puntos. -MA- Yo no tengo. // ya para terminar, la última cosa que creo yo [...] yo cierro con esto, que ya es de mi interés personal, la legislación hoy día en educación, habla que la disciplina, las diferentes disciplinas, la educación debería estar aportando a la formación democrática de las personas, de esa nueva sociedad colombiana. Después de la firma de un tratado de paz con el M-19, vino la constitución política y la ley general de educación, y ahí en la ley general de educación, la ley 115, se habla de cultura de paz, se habla de formación democrática y de ahí para acá se ha venido hablando incluso de competencias ciudadanas y ese tipo de cosas. Pero yo escuchándolos hablar, de base no estamos formando desde las disciplinas para esa democracia, porque la democracia es participar con otros, atender a las propuestas de los otros, construir con los demás, tomar decisiones pensando en el colectivo, no tanto en el bien individual. Entonces, cierro con esto, a mí me está interesando mucho también, digamos que yo también tengo intereses al igual que ustedes y sería bonito trabajar en esa construcción de democracia que intuyo yo, pues tocaría fundamentar eso, que con esto del diálogo, que con esto de la competencia, se procuraría hacer realidad esos preceptos que desde la ley general de educación se están plasmando o se están queriendo por lo menos realizar y creo yo, que nosotros a veces ni siquiera somos conscientes que más que enseñar matemáticas, que más que enseñar biología, que enseñar ciencias sociales, que enseñar literatura, casi que todos tenemos un común denominador que es la formación para la paz, la formación democrática de los muchachos y muchas veces no sabemos cómo hacer eso; entonces, pensaría yo que, ya para amarrarlo todo, que con esta idea de trabajar en el diálogo, trabajar en escuchar al otro, en lo colaborativo, en que los muchachos del colegio trabajen

colaborativamente, eso me parece a mí que podría ser un mecanismo desde el cual pudiésemos trabajar algo de fondo que es la formación democrática de los estudiantes. Ya, cambio, no digo más.

-PA- ¿Qué comentarios tienen?

-MA- Pues a mí me parece chévere.

-ED- Si, estoy de acuerdo.

-LI- Chévere, chévere.

-MA- Es más, efectivamente eso de estar en contra del sistema es basándonos en unos principios desde el sistema cómo hacemos para cambiar esas dinámicas del capitalismo.

-ED- A mí me parece ideal eso desde sociales, me parece ideal como docente. [Los profesores empiezan a bromear, pues piensan que desde sociales este posible eje del proyecto puede estar bastante relacionado y encontrar alternativas]

-PA- Pero es que ella como docente se desempeña en sociales.

-ED- Ella quiere hacer quedar por encima su [hace un ademán de señalamiento a MA, diciendo esto en tono burlesco y jocoso]

-MA- Ahí está el problema. Aquí están los conflictos desde lo que son ciencias exactas y lo que no es ciencia. No entremos en discusiones. [momento de risas entre los integrantes del grupo colaborativo]

-ED- Tranquila, tranquila, yo estoy de acuerdo con eso [...] Pero si, es verdad, no solo desde sociales. Yo concibo ciencias naturales, ciencias es cambiar el mundo <<yo quiero cambiar el mundo>>, enserio, y todas las mañanas me levanto y me miro al espejo y digo <<hoy si>> y llego en la noche digo: <<hoy no fue, mañana será>>.

-MA- Pero claro, ¿cómo articular no más eso de ciencias? Pienso yo, de lo ambiental, no más la concepción de ver el mundo desde lo individual y lo colectivo, es fundamental en términos ambientales ¿cierto?, y es fundamental más digamos en la construcción de ciudad, de nación, bueno, efectivamente sí podemos intentar de cambiar esa visión tan individualista, entre todos.

-LI- Precisamente desde las matemáticas también y es que yo siento que muchas veces el hecho de << “aggg” matemáticas>>, nos estamos limitando a lista de ejercicios, el problema y ya; porque eso también se puede llevar a la realidad y todo eso que nombramos de lo social y lo ambiental, incluso ahí están metidas las matemáticas y esa es la comprensión de mundo, o sea, es decirle al chino: <<esto le sirve>>.

-ED- Yo siempre les explico a los estudiantes que la matemática es un lenguaje universal que le permite a usted entender cómo funciona la naturaleza.

-MA- No más lo económico funciona bajo las matemáticas y si usted sabe cómo funcionan las matemáticas y una operación, puede dar una política pública para que funcionen las cosas en la sociedad; pero si usted la piensa individual, usted la implementa a su forma y a su ¿sí? Y entonces, al fin y al cabo, sí las matemáticas funcionan en muchas cosas. {7}

[LI empieza a pronunciarse acerca de la concepción de las matemáticas como superiores a las demás áreas por parte de las directivas del colegio, decisiones respecto a la asignación de tareas a estudiantes únicamente de las asignaturas matemáticas, español e inglés]

-LI- Es empezar a romper eso.

{7} Cambio de idea acerca de las otras asignaturas

<p>-PA- Y una buena manera es esa, que desde un problema social puedan ver que no solamente está lo político, lo económico, y que también está, que eso económico trae consigo unas matemáticas y a su vez unas consecuencias sociales y unas consecuencias a la formación ambiental.</p> <p>-MA- La idea de crear una política pública que diga, bueno, yo qué sé. Algo bien complejo, el hecho es que involucra que todo es un sistema, no estamos divididos. El de biología sabe mucho más cómo funciona un sistema y así son las cosas. Cualquier política desde las sociales, solo política. El plantear un país económicamente implica miles de cosas, hasta implica en términos ambientales, porque si viene una política de racionamiento a todas las reservas, yo qué sé. ¿Sí? Implica muchas cosas, todo es muy complementado. {8} {9}</p> <p>-LI- Sin irnos muy lejos, lo de la bomba atómica, lo que estaban viendo //-MA- Si yo les estaba enseñando la crisis de la tierra en la segunda guerra mundial. // y yo les decía &lt;&lt;no, y también desde matemáticas, desde estadística, cuántas personas, no sé, consecuencias&gt;&gt; //-MA. Enfermedades, todo eso. // o sea, ahí está claramente, sociales y matemáticas. {10}</p> <p>-MA- Entonces es eso, a ellos se los pusieron en biología, en primer periodo de biología y en segundo periodo en noveno. ¿Por qué no tratar de hilar las cosas para que los chicos más tengan en cuenta &lt;&lt;aquí hablamos de bomba atómica, la profesora de sociales dijo tal cosa&gt;&gt;? ¿Sí?</p> <p>-LI- Es que es eso, ellos tienen una concepción errónea de qué es metodología por proyectos. Metodología por proyectos no es la proyectitis, ¡no!, es algo que se articula y ellos allá, yo la verdad cuando entré al colegio yo &lt;&lt; ¡Uy! Metodologías por proyecto, que chévere&gt;&gt; [MA asiente con la cabeza y dice constantemente que sí</p>	<p>{8} Propone alternativas de cambio desde otras áreas</p> <p>{9} Relacionar lo mío con lo de los demás</p> <p>{10} Concepción de las matemáticas</p> <p>{11} Cuestiona las metodologías institucionales</p>
--	---

ante esta afirmación de LI {11}

-PA- Lo que pasa es que ellos tienen como islas, cada isla es un mundo diferente y nunca hacen el puente entre una isla y otra. Entonces ¿eso qué hace? Eso genera que los profesores tengan más carga, que los estudiantes tengan // -ED- Más carga también. // si, más carga también y que vean más segmentado todo. Ese es el problema, ven todo segmentado.

-ED- Yo estoy pensando en eso de cómo generar procesos dialógicos entre diferentes áreas y que fomente en esos estudiantes ese desapego a esa competencia constante.

-MA- Pues digamos que el tema de investigar actividades que lleven a eso, a la reflexión colectiva, a cómo sentir, cómo el otro siente, digamos que en sociales y eso, hay varias actividades en términos pedagógicas de eso, o sea, trabajan mucho en que la persona que está al lado sienta, //-LI- Reconocimiento del otro. // la sensibilización, esas cosas como que alguna actividad que podamos hacer en el proyecto planteando, digamos eso, ver si funciona o no funciona, hasta qué punto pueda llegar y de ahí para allá si miramos lo de conectar las disciplinas y nuestro currículo y así de alguna forma si funciona. Por lo menos, una actividad de sensibilización, de silencio, bueno de todo lo de cooperatividad. Pero una que de verdad // -LI- Que los marque, que uno diga// no sé, sino hasta que pudiéramos estar hasta los tres con todo el grupo ¿Sí? Porque es que solo una persona haciendo una actividad de esas, eso no funciona [...] {12}

-ED- La verdad yo estaba pensando que hay que vincular a un profesor de lingüística acá y sería muy chévere hacer un diálogo, una especie de conversatorio [...] {13}

-JO- Yo creo que, en algún momento, yo no tengo tampoco por dónde podríamos empezar, pero yo creo que en algún momento tal

{12} En la intervención de MA puede haber actos de Nuevas ADC [...] esas cosas como que alguna actividad que podamos hacer en el proyecto planteando, digamos eso, ver si funciona o no funciona, hasta qué punto pueda llegar y de ahí para allá si miramos lo de conectar las disciplinas y nuestro currículo



<p>vez inicial con los estudiantes donde, pensaría yo, tendrían que reunirse los tres con los estudiantes de séptimo A para comentarles a ellos qué es lo que quieren hacer, que quieren mejorar el diálogo en clase incluso estaba pensando también, que entre todos ustedes los tres y los estudiantes mismos como que construyeran unas reglas de juego para comunicarse en clase. Yo recuerdo que alguna vez, esa estrategia de construcción colectiva de reglas, de las reglas que nos van a regir en las clases de sociales, biología y matemáticas, por lo menos, las vamos a construir entre todos y pedirles a los muchachos la participación en la construcción de esas reglas de comportamiento, de interacción, de diálogo o que promuevan diálogo en las clases de ustedes tres, es algo que creo yo recomendable hacerlo, eso como para que lo vayan pensando. {14}</p> <p>-PA- Bueno, entonces como cerrando. Listo, ya tenemos nuestro enfoque, ahora lo siguiente sería, bueno y ¿por dónde podemos empezar? ¿Cómo podemos hacer esto posible? Entonces la idea es que cada uno vaya pensando eso y si puede escribirlo, mejor.</p> <p>[Así se dio por finalizada la sesión, estableciendo como próximo encuentro el 14 de junio de 2016]</p>	<p>y así de alguna forma si funciona [...]</p> <p>{13} Puede ser descriptor de ADC nueva por el tema de la comunicación al otro.</p> <p>{14} Fomentar el TC y el reconocimiento del otro, no solo entre profesores.</p>
--	---

Tabla 4. Ficha de transcripción escenario de reflexión crítica # 4

# Capítulo V: ADC en el TC

---

Conforme a los fines propuestos para esta investigación se muestra a continuación los resultados por categorías de la información recolectada. Para esto, se realiza pronunciamientos en tres sentidos: el primero, relacionado con la presencia de ADC en las intervenciones de los profesores como consecuencia de su participación en los escenarios; el segundo, considerando al profesor como sujeto influenciado por las relaciones que establece con los otros, se reporta la influencia del TC en cada ADC; el tercero, es la relación de actos adicionales en las ADC ya planteadas y que emergieron en el TC.

Por otro lado, se agruparon las intervenciones que dieron muestra de nuevas ADC de acuerdo a aspectos comunes, para obtener características generales que permitieron identificar actos de dichas acciones.

## 5.1. Describir

Inicialmente, para que se presentara la ADC describir como consecuencia de los escenarios y las preguntas que los orientaron, es preciso afirmar que fueron punto de partida fundamental, considerando que, en el primer escenario individual se dio la indicación de realizar una narrativa escrita que respondiera a preguntas muy específicas de las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes; esta indicación movilizó a los profesores a precisar cuestiones relacionadas con su actuar en el aula como se muestra en la Ilustración 4; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, siendo su voz la que *describía situaciones que le resultaban inquietantes, confusas, desconcertantes o contradictorias.*

Finalmente como docente, he intentado desde las planeaciones recrear esas matemáticas para comprender su mundo pero tristemente se quedan en el papel y al parecer ante las actividades por ejecutar como

Ilustración 4. Intervención LI Describir. Escenario 2.

La importancia que da Smyth (1991A) a las narrativas, se confirmó en las realizadas por los profesores, pues en ellas explicitaron elementos de sus prácticas en una visión más amplia, incluyendo múltiples variables inmersas en su actuar como docentes no ligadas meramente a su experiencia en el aula de clase, también a los entornos de participación que no involucran directamente la acción en el aula como se ejemplifica en la Ilustración 5.

ahí... Algo más de la infraestructura: el salón es encerrado, los puestos son súper incómodos, entonces uno se pone en posición de los chicos y son unos puestos súper chiquis y los chicos hasta más grandes que uno, yo no sé cómo se aguantan todo el santo día ahí. -

**Ilustración 5. Intervención MA Describir. Escenario 2.**

Lograr distanciarse de las situaciones que se presentan en el aula, sin olvidar las afectaciones que tienen en la forma de actuar de cada profesor como se evidencia en la Ilustración 6, permitió que analizaran incluso sus propios actos, percibiéndose claramente *elementos propios que caracterizan sus prácticas*, pero siendo nombrados en el sentido de la imposibilidad de tenerlos en cuenta en las clases, pues su actuar se ha visto modificado por las dinámicas de la institución principalmente.

-LI- A mí me pasa también en ese curso que muchas veces pasa un chico a explicar un ejercicio, voy a hablar en términos de ejercicios, y el chico va y se equivoca y todos << ¡Ay! No>> y ya o sea, a mí me gustaría retomar << ¿dónde está el error?, Venga y miremos>>, pero

**Ilustración 6. Intervención LI Describir. Escenario 4.**

Considerando que lo descrito por los profesores fue desde su propia experiencia y estuvo muy ligado a lo que tenían en su narrativa, construida en el escenario individual, no se puede dar cuenta de la influencia del TC en esta ACD.

## 5.2. Informar

La contribución de los escenarios para que se mostrara la ADC de informar fue fundamental, ya que las preguntas que orientaron el trabajo individual de los profesores sobre la retrospectiva de su actuar, les permitieron: visualizarse frente a las problemáticas comunes identificadas; valorar sus actuaciones en el aula y con ello tomar distancia de cómo enseñan; comprender las razones por las que se presentan las situaciones críticas en su institución, expuestas previamente en las narrativas. Esto último permite afirmar la importancia de las narrativas como elemento articulador entre las ADC de describir e informar.

Con el informar queda en evidencia que los profesores no solo colocaron en consideración las problemáticas de sus prácticas pedagógicas, si no que partir de la información expuesta, cuestionaron, descubrieron y/o teorizaron el porqué de sus acciones frente a dichas problemáticas como se muestra en la Ilustración 7. En concordancia con lo expuesto por Smyth (1991B) los profesores analizaron las descripciones hechas en sus narrativas retomando los principios pedagógicos permitiéndoles declarar qué es lo que hacen.

tendencia hacia la pereza mental [...] uno debe fundamentarse en el conocimiento y entre más uno adquiera conocimientos mejor le va a una persona, ellos no están investigando, no desarrollan lecturas ni

**Ilustración 7. Intervención ED Informar. Escenario 2.**

El TC permitió la localización de problemáticas comunes, tales como preocupaciones sobre un curso en particular de la institución en la que trabajan, proponiendo analizar las situaciones críticas identificadas desde tres aspectos: disciplinar, convivencial y del contexto de los estudiantes del curso específico que llamó su atención haciendo descripciones sobre estas como se ejemplifica en la Ilustración 8 , lo que se asocia según Smyth (1991A) silencios estructurados.

[...] En lo social, yo he encontrado que hay muchos elementos personales de los chicos e íntimos de los estudiantes que hacen que la clase ¡no esto! Entonces yo he sentido así que tienen muchos problemas familiares, muchos problemas y entonces se ponen a contarse uno al otro y uno a ver que la clase y “jummm...”, por allá

**Ilustración 8. Intervención MA Informar. Escenario 2.**

Teniendo en cuenta lo anterior, bajo la premisa de extrapolar la propuesta de Smyth al TC, se identificó que el grupo expuso e hizo declaraciones explicativas sobre el contexto de su trabajo, a partir de teorías locales que a su vez se relacionan con el acto *elabora principios prácticos defendibles a partir del conocimiento tácito del aula*, reconociendo que la mayoría de las problemáticas se justificaban por las prácticas establecidas de evaluación y las orientaciones organizativas de su institución como se muestra en la Ilustración 9 que según Carr (1980, citado por Smyth, 1991B) refiere a la “opresión de programas jerárquicos y supervisión del profesorado” (p. 10).

Retomando lo anterior como docente he sentido que el plan de estudios limita mis clases, ya que con el afán de cumplir con los planeadores, llenar un cuaderno, realizar actividades de proyectos complementarios entre otros; los temas no se abordan en su profundidad y termino siendo una más del montón, limitando a mis estudiantes y alimentando ese sin sabor por las matemáticas.

**Ilustración 9. Intervención LI Informar. Escenario 2.**

Por otro lado, realizando una comparación entre los escenarios de trabajo individual y trabajo colaborativo, se identificó que en el segundo, el acto de *comunicar ideas que relevan teorías en uso*, sobresalió en las intervenciones del grupo, puesto que justificaban sus acciones explicando su narrativa, pues según Smyth (1991B) estas no son informativas por sí mismas, sin embargo desde la interacción con el otro, dicha comunicación fue mediada por intervenciones explicativas y complementarias entre los integrantes del grupo, que buscaban información para justificar sus acciones sin generalizar las teorías asumidas.

En cuanto al acto, *reconoce acciones de su práctica que carecen de sentido formativo*, se localizó como sobresaliente en el TC, puesto que la mayoría de intervenciones referían a su hacer como docente y cómo sus acciones carecían de sentido formativo; considerando las intervenciones en que afirman que asumen prácticas establecidas por la institución como: preparar a los estudiantes para una evaluación, reproducir las rutinas de disciplina, rutinas de horarios, ignorar el contexto de los estudiantes, considerar al docente como un licenciado multifacético, priorizar los contenidos, etc.

En aras de identificar actos emergentes, como consecuencia de la influencia del TC en la ADC de informar, se establece que los desarrollos del grupo son consecuencia indirecta de las preguntas propuestas en los escenarios, ya que los profesores fueron quienes crearon dinámicas que beneficiaron la interacción, dieron razones de su actuar en el aula, retomaron intervenciones de sus compañeros, revelaron estar de acuerdo con las intervenciones de los otros profesores e involucraron en su discurso los puntos de vista de otros integrantes del grupo de TC, llevándolos a reconocer el contexto de la problemática identificada y hacer aportes en grupo permitiéndoles analizarla, justificarla y plantear críticas.

### 5.3. Confrontar

Conforme a lo planteado por Smyth (1991B), cuando los docentes realizan la confrontación, reconocen que la mayoría de sus formas de proceder en el aula responden a estructuras sociales o políticas. En este caso específico, fue evidente que los profesores reconocen como principal influencia en su forma de actuar en el aula, *las directrices institucionales o la normativa que los rige*, pues deben obedecer o seguir al pie de la letra indicaciones que las directivas de la institución imponen. En este sentido, los profesores no descartan que estas indicaciones puedan ser útiles, el problema es que se recarga cada sesión de clase con múltiples actividades que finalmente quedan inconclusas como se evidencia en la Ilustración 10.

La limitación de tiempo, esta limitación de tiempo en cada sesión de clase, está guiada pues por todas las dinámicas de la institución, del aula de clase, la llamada a lista; pues entonces también nos presionan desde coordinación, desde las directivas para tan solo [...] en 100 minutos, llamar lista, mirar uniformes, hacer lo del desarrollo de competencias que es, cada vez en la planeación, buscame algo para

Ilustración 10. Intervención MA Confrontar. Escenario 2.

En consecuencia a lo anterior, los profesores ven como única alternativa para cumplir con lo estipulado en el plan de estudios seguir rutinas que se han implantado socialmente como *tradiciones educativas*, que les aseguran poder avanzar en contenidos sin necesidad de ver las implicaciones que estos tienen, pues los tiempos son insuficientes. Esto genera malestar en los profesores, quienes no son fieles a sus concepciones de enseñanza, terminan sucumbiendo ante las peticiones de las directivas.

El malestar mostrado por los profesores, llevó a establecer que “cuando los profesores se enfrentan a sí mismos sienten temor y culpa y se ven inducidos a la búsqueda de soluciones individuales” (Fuller y Manning, 1973, citados por Smyth, 1991B; p. 11). Aunque se buscó que los profesores propusieran esas soluciones, no se quería estos sentimientos negativos hacia su hacer en el aula, por tanto se procuró destacar el hecho que estaban participando en

el grupo colaborativo precisamente para modificar esas situaciones que les generaban inconformismo con ellos mismos y con la institución, pues el centro de discusión debía ser la problematización de sus prácticas, no las carencias como individuos.

El ser capaces de identificar cuestiones organizativas de la institución en la que laboran y observar que no sólo uno de ellos piensa que son desgastantes, permite a los profesores crear lazos de empatía que desde un trabajo individual no serían posibles. El hecho que sean ellos quienes puedan posicionar puntos de vista e incluso observar *directrices institucionales que carecen de sentido* o incoherencias entre lo que se pide al docente y lo que está estipulado en los documentos de la institución, da cuenta de la importancia del TC, puesto que, al no comentar sus ideas ante otros, los profesores no habían llegado a tales niveles de análisis, eran simples repetidores de rutinas como se muestra en la Ilustración 10.

Por otro lado, cuando los profesores hacen un análisis de las situaciones que los afectan en el aula logran establecer, como se nombró anteriormente, mayores elementos que provocan la presencia de esa situación, lo que permite que hagan pronunciamientos específicamente de la comunidad con la que trabajan, es decir, logran ver más allá de las paredes del aula, percibiendo que muchas de las afectaciones de los estudiantes van más allá de una nota, de una situación académica e incluso del salón de clases, pues ellos están permeados de un contexto social que en el caso de los estudiantes que se consideraron por parte del grupo colaborativo, tenían bastantes afectaciones familiares ligadas a cuestiones sociales, culturales y sin lugar a dudas, económicas como se ejemplifica en la Ilustración 11 . En este sentido, los profesores fueron capaces de ver más claramente, al comentar con el grupo colaborativo sus descripciones, las fuerzas sociales e institucionales que están más allá del aula y que han influido en su forma de actuar como docentes (Smyth, 1991A).



Entonces mi práctica es afectada por muchas razones, las cuales me impiden hacer las cosas como las planeo; unas tal vez en relación con el currículo, vacíos conceptuales de los estudiantes como culpa del sistema del colegio, dinámicas de la institución, carencia de acompañamiento familiar, problemas convivenciales como reflejo de problemáticas familiares, entre otras que se relacionan e implican una consecuencia en lo que el colegio quiere, prepararlos simplemente para una evaluación.

Ilustración 11. Intervención LI Confrontar. Escenario 2.

## 5.4. Reconstruir

El aporte realizado desde los escenarios a la ADC de reconstruir es relevante, se identificó que la interacción con otros, permitió a los profesores identificar acciones de cambio, motivados por la idea de hacer las cosas diferentes a las impuestas por las directrices establecidas de su institución, definir con el otro lo que es pedagógicamente importante y llegar a proponer acciones para transformar el contexto de su trabajo.

En coherencia con lo anterior, dicha ADC es consecuente con los logros alcanzados en las otras acciones, pues luego de describir, informar y confrontar los profesores llegaron a cuestionar su método de enseñanza, reconociendo las restricciones en su hacer, no solo de sus prácticas pedagógicas, puesto que llegaron reconocer a los otros, más allá de identificar situaciones críticas, proponiendo acciones que podrían adoptar para hacer las cosas de otra manera para transformar su contexto como se ejemplifica en la Ilustración 12.

-MA- Podemos mirar qué temas podemos agrupar para que así los temas sean más comprensibles entre todos.

[ -LI- aclara que puede ser una propuesta interdisciplinar]

Ilustración 12. Intervención MA y LI Reconstruir. Escenario 2

El TC permitió al grupo cuestionar sus dinámicas de trabajo en la institución, por lo que según Smyth (1991B) en esta acción el docente va más allá de ver la enseñanza como un proceso técnico que ha instaurado la cultura, en la que los docentes trabajan sin pensar, no cuestionan, aceptan con naturalidad como enseñan y sus rutinas responden a prácticas preestablecidas.

Realizando un análisis de las narrativas, las descripciones y confrontaciones de los integrantes del grupo, se identificó la presencia del acto *propone opciones de cambio a problemas identificados en las prácticas propias*, ya que el grupo consideró presentar a las directivas de la institución donde laboran “un pequeño proyecto” con el curso asociado a su problemática común pensando su método de enseñanza de un modo diferente y centrando

su foco de interés en las carencia de dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro, agrupando temas del plan de estudios desde las diferentes asignaturas como se muestra en la Ilustración 13.

-ED- Yo estoy pensando en eso de cómo generar procesos dialógicos entre diferentes áreas y que fomente en esos estudiantes ese desapego a esa competencia constante.

**Ilustración 13. Intervención ED Reconstruir. Escenario 4.**

Como aporte desde el trabajo colaborativo, se consideró necesario incorporar el acto: *propone opciones de cambio a problemas identificados en las prácticas propias y las de otros*, ya que el trabajar colaborativamente permitió proponer cambios en sus prácticas pedagógicas desde sus disciplinas tomando situaciones críticas comunes como se muestra en la Ilustración 14, que contrario a la propuesta de Smyth (1991B), el profesor debe trabajar con otros para reformular programas de cambio que no solo son de sus prácticas, sino con las de los demás colegas, llegando a reconocer que hay afectaciones que no sólo las vive él, que trabajando con los otros desarrolla ideas y ejecuta acciones apuntando a intereses comunes.

o no. Podemos plantearlo como también una ayuda a la formación, o sea, digamos a cómo debe funcionar el colegio y cómo serían las expectativas de ellos, porque ellos hablan de una excelencia académica, de superar las pruebas saber, pero también los chicos [...] cómo podemos con este proyecto que se le pueda pasar a contribuir a eso; hacer como un pequeño experimento en 7A.

**Ilustración 14. Intervención MA Reconstruir. Escenario 2.**

Por otro lado, es necesario resaltar que, debido a las dinámicas de la institución de los docentes, no se logró diseñar el proyecto común pensado, pues no continuaron laborando allí, sin embargo como acción final, el grupo envió el plan de estudios correspondiente a cada asignatura donde resaltaron posibles aspectos curriculares comunes a articular, que respondieran a la problemática común identificada.

Finalmente, se considera que aunque no se llegó a la ejecución del proyecto común, los profesores tomaron conciencia de su hacer en el aula, considerando al grupo un agente de cambio a partir del proceso de reflexión como se ejemplifica en la Ilustración 15, pues lograron “definir los límites y, de esta forma, empezar a superarlos” (Shor y Freire, 1987, citado por Smyth, 1991B; p. 291)

-MA- Pues digo yo, no se podría digamos después de un análisis más exhaustivo, digamos argumentando más, no se podría digamos de alguna forma presentar como un pequeño mini proyecto con 7A a las directivas, que nos dejen no sé un mes, dos meses, cambiando las dinámicas o una cosa así, para mirar si sí hay avances en términos de aprensión, de conocimientos, de interés de los chicos y si hay avances o no. Podemos plantearlo como también una ayuda a la formación, o

**Ilustración 15. Intervención MA Reconstruir. Escenario 2.**

## 5.5. Nuevas ADC en el TC

Como producto de las participaciones de los profesores en el grupo colaborativo aparecieron intervenciones de naturaleza distinta a los actos asociados a cada ADC propuesta por Smyth, por esta razón se agruparon dichas intervenciones de acuerdo a aspectos comunes para identificar actos que finalmente permitieron la emergencia de nuevas ADC.

Las intervenciones que suponían la presencia de actos de ADC adicionales fueron gestuales y discursivas. Se relacionó su emergencia con el trabajo colaborativo, considerando que los profesores participaron con esas intervenciones y no otras, como consecuencia de la interacción con sus pares. Cabe destacar que se tomaron todas las intervenciones con esa característica y si bien previamente no se había establecido los posibles aspectos comunes, al realizar un análisis longitudinal sobre el conjunto de ellas, se identificaron cinco que permitieron clasificarlas.

Los cinco aspectos comunes son intervenciones que involucran:

- 1. Las disciplinas:** Los profesores hacen referencia de manera más articulada a las disciplinas involucradas, sin referirse únicamente a la propia. Hacen comparaciones entre las disciplinas y su enseñanza, involucrando cada vez más aspectos en sus análisis, ya que inicialmente realizaban pronunciamientos desde su experiencia como estudiantes, pero en la interacción del grupo colaborativo transformaron su visión, llegando a realizar inferencias relacionales entre diferentes disciplinas como se muestra en la Ilustración 16.

-MA- Pero claro, ¿cómo articular no más eso de ciencias? Pienso yo, de lo ambiental, no más la concepción de ver el mundo desde lo individual y lo colectivo, es fundamental en términos ambientales ¿cierto?, y es fundamental más digamos en la construcción de ciudad, de nación, bueno, efectivamente sí podemos intentar de cambiar esa visión tan individualista, entre todos. |

Ilustración 16. Intervención MA Disciplinas. Esenario 4.

Adicionalmente, se evidencia que en la interacción con sus pares han modificado sus creencias acerca de las otras disciplinas, observando que éstas desde el campo de la educación tienen más cosas en común de las que pensaban, llegando a integrarlas como medio para transformar las problemáticas identificadas en el aula.

Los actos identificados son:

- Realiza inferencias relacionales entre las disciplinas involucradas.
- Modifica sus creencias acerca de las otras disciplinas al estar inmerso en el grupo colaborativo.
- Integra las disciplinas como medio para transformar las problemáticas comunes identificadas en el aula.

**2. Relaciones entre vivencias:** Los profesores al escuchar los relatos de los otros integrantes del grupo colaborativo logran establecer aspectos comunes, reflejados en la realización de analogías que complementan las situaciones relatadas y en la inclusión de nuevos elementos que permiten entender mejor las problemáticas que identifican en ellas.

Adicionalmente, hacen consideraciones frente a los pronunciamientos de los demás, retomando, dando importancia o aportando a ellos; sabiendo que su experiencia tanto formativa como profesional les ha dado conocimientos que pueden alimentar las reflexiones en torno a sus prácticas.

Es importante destacar que las intervenciones gestuales son parte de la relación que los profesores pueden hacer de sus vivencias con las de otros como se ejemplifica en la Ilustración 17, considerando que un gesto de aprobación, empatía o negación establece formas de relacionarlas que están ligadas a un contexto de participación.

-LI- De por si hablábamos con MA que a veces sentíamos que en serio las dinámicas del colegio nos estaban atrapando, yo a veces llegaba con mi problema, una clase chévere, pero entonces uno al ver a los chicos cómo que uno [ LI hace gestos que indican desanimo] las clases ya son tan planas [...] Entonces, yo le digo a MA como las

Ilustración 17. Intervención LI Relación entre vivencias. Escenario 2.

Los actos identificados son:

- Se identifica con las narrativas y los relatos de otros.
- Establece aspectos comunes entre sus vivencias y las de sus pares.
- Realiza analogías entre sus vivencias y las de sus pares.
- Complementa las descripciones de las situaciones que realizan sus pares.
- Retoma, da importancia o aporta a los pronunciamientos de sus pares.

**3. Alternativas conjuntas:** Los profesores en sus intervenciones hacen propuestas para la transformación de las situaciones comunes que les resultan problemáticas de sus prácticas pedagógicas. Dichas propuestas no son desprevenidas o alejadas de su contexto, pues involucran las descripciones de los integrantes del grupo acerca de las situaciones, evidenciando de qué manera la propuesta es adecuada en la articulación de las asignaturas como se muestra en la Ilustración 18.

-LI- Si a mí también me parece genial, incluso porque esto puede tomar elementos de lo social ¿sí? [MA asiente con la cabeza y retoma la expresión "...de lo social..."], porque no vamos a salir de ese esquema y ya no solamente vamos a seguir el planeador, o sea una cosa más flexible [...]

Ilustración 18. Intervención LI Alternativas Conjuntas. Escenario 2.

Los actos identificados son:

- Hace propuestas para transformar las situaciones comunes que les resultan problemáticas de sus prácticas pedagógicas.
- Establece criterios desde las descripciones de las situaciones problemáticas para involucrar las asignaturas.

**4. Comunicación con otros:** Los profesores hacen afirmaciones a través de las cuales ponen en evidencia la necesidad de comunicarse con otros, teniendo en cuenta que esto les permite tener información de primera mano y más exacta de sus experiencias en torno a las problemáticas identificadas. También la información que obtienen al comunicarse con otros, es verídica pues proviene de quienes tienen más contacto con la situación.

Así, proponen comunicarse e interactuar con otros docentes ajenos al grupo colaborativo, pues reconocen que ellos pueden dar herramientas para su trabajo, siendo esto benéfico no solo para el grupo, también para los profesores externos a este como se muestra en la Ilustración 19.

-LI-Yo considero importante, tener información más cercana [-LI-  
hace mención de la cercanía con la directora de grupo de 7A para  
tener insumos sobre el curso sobre su proceso convivencial]

Ilustración 19. Intervención LI Comunicación con Otros. Escenario 2.

Los actos identificados son:

- Identifica la necesidad de comunicarse con otros para obtener información de las situaciones problemáticas.
- Propone comunicarse con otros para obtener información de las situaciones problemáticas.



**5. Importancia del trabajo con otros:** Los profesores se muestran dispuestos a trabajar con otros, generando ambientes de confianza a través de los cuales asumen la importancia de debatir, comunicarse y compartir ideas en busca de alternativas para reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas. Esto demuestra que como anunciaba uno de los profesores del grupo: “esto es un sistema, no estamos divididos”.

En este sentido, cuando establecen las ventajas de trabajar con otros, destacan la posibilidad de ayuda entre todos los profesores en la realización de actividades propias de su hacer como docentes, que finalmente recaen en la mejora del desarrollo de sus prácticas como se evidencia en la Ilustración 20, en facilitar el aprendizaje de los estudiantes y en la satisfacción de establecer metas con su grupo de trabajo y poder cumplirlas, aprovechando los conocimientos de cada uno.

-ED- La verdad yo estaba pensando que hay que vincular a un profesor de lingüística acá y sería muy chévere hacer un diálogo, una especie de conversatorio [...]

**Ilustración 20. Intervención ED Importancia del Trabajo con Otros. Escenario 4.**

Por otro lado, se reconoce que los profesores identifican el trabajo colaborativo como benéfico para las interacciones en el aula, partiendo del hecho que las vivencias de ellos bajo esa dinámica pueden ser igualmente positivas para los estudiantes.

Los actos identificados son:

- Muestra disposición para trabajar con otros.
- Debate, comunica y comparte ideas en busca de alternativas para reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas.
- Destaca las ventajas del trabajo colaborativo entre pares.
- Se muestra satisfecho al establecer metas con su grupo de trabajo.

De los cinco aspectos en común que se derivaron de las intervenciones de los profesores, se encuentra que algunos guardan relación con otros o que corresponden directamente a una

ADC adicional a las propuestas por Smyth. También, se considera que el aspecto común “Importancia del trabajo con otros” no debe ser agrupado con otro aspecto en común, pues corresponde a una ADC adicional que es hilo conductor de las demás ADC, ya que es una actitud de los profesores frente a las ventajas del TC, por tanto se puede tomar como un aspecto transversal que emerge en cualquier momento de la participación de los profesores, considerando que la dinámica en la que se encuentran inmersos así lo amerita.

De los aspectos comunes identificados, se considera que “Relaciones entre vivencias” y “Comunicación con otros”, se constituyen como ADC adicionales, puesto que emergen de las intervenciones de los profesores como consecuencia del TC directamente y no son desprevistas a las intenciones propias del grupo colaborativo. Adicionalmente, los actos que hacen parte de las descripciones de esos dos aspectos no se incluyen en los identificados en la caracterización de las ADC de Smyth, por tanto al relacionar estos dos aspectos como acciones del ciclo de reflexión, se tendrá un complemento bajo una mirada del TC.

En cuanto a los aspectos “las disciplinas” y “las alternativas conjuntas”, se considera que son complementarios entre sí, puesto que en la mayoría de oportunidades los profesores al referirse a las disciplinas lo hicieron pensando en la búsqueda de alternativas conjuntas desde las diversas asignaturas involucradas, dando muestra de correspondencia entre los actos que hacen parte de las descripciones de estos dos aspectos. Así, se supone que estos conforman una nueva ADC que emerge como consecuencia del TC al involucrar a los participantes en la búsqueda de alternativas a las problemáticas identificadas en sus prácticas, teniendo en cuenta los conocimientos específicos de cada uno y la articulación que es posible entre ellos. En este sentido, la nueva caracterización que incluye estos dos aspectos comunes es:

Los profesores hacen referencia de manera más articulada a las disciplinas involucradas, sin referirse únicamente a la propia. Hacen comparaciones entre las disciplinas y su enseñanza, involucrando cada vez más aspectos en sus análisis, ya que inicialmente realizaban pronunciamientos desde su experiencia como estudiantes, pero en la interacción del grupo colaborativo transformaron su visión, llegando a realizar inferencias relacionales entre diferentes disciplinas.

Adicionalmente, se evidencia que en la interacción con sus pares han modificado sus creencias acerca de las otras disciplinas, observando que éstas desde el campo de la educación tienen más cosas en común de las que pensaban, llegando a integrarlas en sus intervenciones como medio para transformar las problemáticas comunes identificadas en sus prácticas pedagógicas. Las propuestas realizadas no son desprevenidas o alejadas de su contexto, pues involucran las descripciones de los integrantes del grupo acerca de las situaciones, evidenciando de qué manera la propuesta es adecuada en la articulación de las asignaturas.

Los actos identificados son:

- Realiza inferencias relacionales entre las disciplinas implicadas desde las descripciones de las situaciones problemáticas para involucrar las asignaturas.
- Modifica sus creencias acerca de las otras disciplinas al estar inmerso en el grupo colaborativo.
- Hace propuestas que integran las disciplinas para transformar las situaciones comunes que les resultan problemáticas de sus prácticas pedagógicas.

# Capítulo VI: Conclusiones

---

En este último capítulo se muestran las conclusiones a las que se ha llegado derivadas de los resultados obtenidos y reportados en el capítulo anterior. Estas son presentadas en dos enfoques: el primero, en relación a los objetivos planteados para esta investigación y el segundo, en relación a los posibles interrogantes que pueden ser insumo para la realización de estudios posteriores.

En relación a los objetivos se presentan las siguientes conclusiones.

- En cuanto a la ADC *Describir*, se presentó conforme a lo expuesto por Smyth, siendo fundamental en su presencia la realización de la narrativa por parte de los profesores en el escenario individual. Cuando se realizó la narrativa, fue posible identificar que los profesores se distancian de las situaciones para concebirlas como “situaciones al límite” que desde sus descripciones son factibles de ser analizadas para transformarlas.

Cabe destacar que la mirada retrospectiva que requiere esta acción se dio en la individualidad, contrario a lo que se pensaba al iniciar la participación de los profesores en los escenarios, pues su presencia en el escenario colaborativo estuvo ligada a lo que cada profesor llevaba como insumo, no al trabajo con los otros. De esta manera, se concluye que la ADC *Describir* no emergió como consecuencia directa del TC.

- Respecto a la ADC *Informar*, estuvo presente en el desarrollo de los escenarios de acuerdo a lo expuesto por Smyth, lo cual se evidenció en el análisis indirecto que realizaron los profesores de las narrativas expuestas. Acorde a ello, se resalta la importancia de las intervenciones, las cuales les permitieron identificar principios pedagógicos de su actuar, vislumbrados en las declaraciones realizadas acerca de los silencios estructurados de su institución, los cuales afectaban su gestión en el aula; por otro lado identificaron contradicciones entre sus creencias y las dinámicas de la institución, permitiéndoles justificar su actuar y por último, la necesidad de hacer un distanciamiento que les permitiera comprender cómo funcionan sus prácticas y cómo poder ir más allá.

Con respecto al TC, se identificó que las dinámicas favorecieron la interacción en el grupo donde los profesores justificaron sus acciones, retomaron intervenciones de otros, manifestaron estar de acuerdo con los demás, reconocieron el contexto de la situación crítica, brindaron aportes que les permitieron justificar sus decisiones y plantear críticas como grupo.

Por tanto, los actos que tuvieron mayor influencia del TC se relacionaron con la necesidad de comunicar ideas con otros, que les llevaron a reconocer acciones comunes de sus prácticas que carecían de sentido formativo sobre acciones que no comprendían y dinámicas que no controlaban en el contexto de su trabajo. Así, una posible propuesta de actos de la ADC Informar en coherencia con el TC es:

<b>ADC INFORMAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica a otros, ideas que revelan teorías en uso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona teorías de la investigación educativa con sus prácticas y las de otros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce acciones de su práctica y la de otros que carecen de sentido formativo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica sus acciones retomando intervenciones de otros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea dinámicas de interacción que favorecen la comunicación con otros, haciendo comprensible sus ideas.</li> </ul>

**Tabla 5. Actos de la ADC Informar en el TC.**

- La ADC *Confrontar* se presentó conforme a lo planteado por Smyth (1991B), pues los profesores intentaron “colocar o situar a la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio” (p. 285) del que inicialmente contemplaban en las descripciones que realizaron. En este sentido, Smyth (1991B) establece que con el hecho de que los

profesores contemplan en esos contextos las situaciones presentadas en sus prácticas pedagógicas, indica que han logrado “embarcarse en una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula” (p. 285).

Precisamente, que los profesores pudieran entablar relaciones entre las situaciones problemáticas y las directrices institucionales, las tradiciones educativas y la población con la que trabajaban, se constituyó como un proceso que fue más allá de una descripción y poder trascender a aspectos tan específicos e influyentes en su actuar en el aula, se dio más fácilmente con la intervención de los otros profesores, quienes ayudaron a alimentar los análisis y con las visiones específicas de cada uno, surgieron las variables que tal vez en un trabajo individualizado se hubieran pasado por alto.

Aunado a lo anterior, es posible identificar que el TC fue fundamental en los análisis de los profesores, quienes al ir articulando poco a poco las diferentes experiencias de sus colegas, establecían criterios acerca de las fuerzas sociales, políticas y culturales que los llevaron a tratar las problemáticas comunes identificadas de cierta manera. Adicionalmente, se considera que la empatía que sentían los profesores al observar que muchas de las formas de actuar estaban influenciadas por aspectos semejantes, permitió dejar de lado las barreras comunicativas que se podían haber entablado con respecto a críticas específicas hacia la institución.

Conforme a lo anterior, una propuesta de actos de la ADC Confrontar en coherencia con el TC es:

<b>ADC CONFRONTAR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Justifica y argumenta formas de actuar en sus prácticas y las de otros desde experiencias de su formación como profesor.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Justifica y argumenta formas de actuar en sus prácticas o la de otros desde teorías de investigación educativa.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconoce que sus actuaciones obedecen a directrices institucionales</li></ul>

o a la normativa que lo rige.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que sus prácticas son resultado de una tradición educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica sus acciones por el tipo de población con la que trabaja.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identifica lineamientos institucionales que no guardan coherencia con las peticiones de la institución a los docentes.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cuestiona lineamientos institucionales que carecen de sentido para su actuar como profesor.</i></li> </ul>

**Tabla 6. Actos de la ADC Confrontar en el TC.**

- Frente a la ADC *Reconstruir*, se mostró explícitamente en el último escenario aplicado, en consideración con lo expuesto por Smyth, ya que fue allí cuando el grupo de profesores tuvo una dimensión activa, elaborando un plan de acción que respondió indirectamente a la manera en que podría mejorar sus prácticas pedagógicas.

En cuanto al TC, se destaca el papel de la interacción, emergiendo alternativas fundamentadas a partir de debates que llevaron al grupo colaborativo a cuestionar criterios normativos de la institución donde laboraban en coherencia con supuestos que limitan o moldean sus prácticas pedagógicas, realizaron propuestas en busca de la transformación de las mismas y la emancipación de su hacer docente que fueron concretadas en un plan de acción, respondiendo a la problemática común.

Por otro lado, se resalta que ante la necesidad de transformar la realidad y superar obstáculos, el TC permite que esta ADC sea más fuerte en el proceso de los profesores de pensar alternativas y llegar a modificar su actuar.

Por tanto, una posible propuesta de actos de la ADC *Reconstruir* en coherencia con el TC es:

<b>ADC RECONSTRUIR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone opciones de cambio a problemas identificados en las prácticas propias y las de otros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acude a teoría para proponer opciones de cambio.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modifica sus actuaciones respecto a problemas identificados en sus propias prácticas y/o las de otros.</i></li> </ul>

**Tabla 7. Actos de la ADC Reconstruir en el TC.**

- La emergencia de ADC en el TC que no contemplaba Smyth en su propuesta, está dada por los aspectos comunes en las intervenciones de los profesores, de la manera como se explicó en páginas anteriores. Para proponer un nuevo esquema, se hace por medio de una espiral reflexiva que bajo las dinámicas del TC incluya esas acciones adicionales y además tenga como hilo conductor la ADC Competencia. Se ha dado una nominación a cada una de ellas, la caracterización retomada de los resultados y sus respectivos actos, una pregunta que la orienta y una ubicación específica en la espiral de acuerdo a sus características.

- La ADC que se considera hilo conductor de la espiral reflexiva surge del aspecto común “Importancia del trabajo con otros”.

*Competencia:* denominada así porque pretende resaltar el hecho de profesores que trabajan, construyen, colaboran, resisten, crean con otros profesores (se componen) entre sí para aumentar la potencia profesional de cada uno (Perea, 2016). En esta ADC los profesores asumen el reto de trabajar con otros, generando ambientes de confianza a través de los cuales asumen la importancia de debatir, comunicarse y compartir ideas en busca de alternativas para reflexionar, resistir y transformar sus prácticas pedagógicas en pro de la potencialización de cada uno de ellos, del conjunto y de los ambientes escolares en los que trabajan.



En este sentido, cuando establecen las ventajas de trabajar con otros, destacan la posibilidad de ayuda entre todos los profesores en la realización de actividades propias de su hacer como docentes, con posturas mucho más críticas, conscientes y orientadas a la mejora del desarrollo de sus prácticas, en facilitar el aprendizaje de los estudiantes y en la satisfacción de establecer metas con su grupo de trabajo y poder cumplirlas, aprovechando los conocimientos de cada uno.

Por otro lado, se reconoce que los profesores identifican el TC como benéfico para las interacciones en el aula, partiendo del hecho que las vivencias de ellos bajo esa dinámica pueden ser igualmente positivas para los estudiantes.

Los actos identificados son:

<b>ADC COMPOTENCIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra disposición para trabajar con otros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate, comunica y comparte ideas en busca de alternativas para reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca las ventajas del trabajo colaborativo entre pares.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra satisfecho al establecer metas con su grupo de trabajo.</li> </ul>

**Tabla 8. Actos de la ADC Competencia en el TC.**

La pregunta que orienta esta ADC es ¿Cómo nos influencia el TC?, y su ubicación en la espiral sería como hilo conductor, teniendo en cuenta que el TC entre profesores se posibilita cuando ellos reconocen las ventajas que trae, los beneficios y las metas que se pueden llegar a cumplir al compartir con sus pares, pues habrá razones que los motiven a seguir trabajando bajo esas

dinámicas, por lo que destacarán su importancia en cualquier momento, haciéndose evidente en las diferentes ADC.

- La segunda ADC que complementa la espiral surge del aspecto común “Relaciones entre vivencias”.

*Relacionar:* los profesores al escuchar los relatos de los otros integrantes del grupo colaborativo establecen aspectos comunes, reflejados en la realización de analogías que complementan las situaciones relatadas y en la inclusión de nuevos elementos que permiten entender mejor las problemáticas que identifican en ellas.

Adicionalmente, hacen consideraciones frente a los pronunciamientos de los demás, retomando, dando importancia o aportando a ellos; sabiendo que su experiencia tanto formativa como profesional les ha dado conocimientos que pueden alimentar las reflexiones en torno a sus prácticas.

Es importante destacar que las intervenciones gestuales son parte de la relación que los profesores pueden hacer de sus vivencias con las de otros, considerando que un gesto de aprobación, empatía o negación establece formas de relacionarlas que están ligadas a un contexto de participación.

Los actos identificados son:

<b>ADC RELACIONAR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se identifica con las narrativas y los relatos de otros.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establece aspectos comunes entre sus vivencias y las de sus pares.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Realiza analogías entre sus vivencias y las de sus pares.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Complementa las descripciones de las situaciones que realizan sus pares.</li></ul>

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma, da importancia o aporta a los pronunciamientos de sus pares.</li> </ul> |
|--|

**Tabla 9. Actos de la ADC Relacionar en el TC.**

La pregunta que orienta esta ADC es ¿Qué nos afecta?, y su ubicación en la espiral estaría después de la ADC Describir, teniendo en cuenta que a partir de las narrativas realizadas por los integrantes del grupo, es que se pueden establecer relaciones críticas entre las situaciones relatadas.

- La tercera ADC que complementa la espiral surge del aspecto común “Comunicación con otros”.

*Comunicar:* Los profesores hacen afirmaciones a través de las cuales ponen en evidencia la necesidad de comunicarse con otros, teniendo en cuenta que esto les permite tener información de primera mano y más exacta de sus experiencias en torno a las problemáticas identificadas. La información que obtienen al comunicarse con otros es verídica, pues proviene de quienes tienen más contacto con la situación y reconocen que ellos pueden dar herramientas para su trabajo, siendo esto benéfico no solo para el grupo, también para los profesores externos a este.

Los actos identificados son:

<b>ADC COMUNICAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la necesidad de comunicarse con otros para obtener información de las situaciones problemáticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone comunicarse con otros para obtener información de las situaciones problemáticas.</li> </ul>

- Comparte información obtenida con otros acerca de las situaciones problemáticas.

**Tabla 10. Actos de la ADC Comunicar en el TC.**

La pregunta que orienta esta ADC es ¿Qué es lo que desconocemos?, y su ubicación en la espiral estaría después de la ADC Informar, considerando el vínculo que se busca establecer entre las explicaciones relacionadas con la actitud y el actuar de los profesores en torno a las situaciones (informar) y las correspondientes a la historia formativa, social y cultural de ellos (confrontar). Esto teniendo en cuenta que dicho vínculo debe contener información que vaya un poco más allá de las especulaciones, que involucre las consideraciones de aquellos que tienen mayor contacto con la situación, para ser consientes que esas afectaciones van más allá del interés particular.

- La cuarta ADC que complementa la espiral surge de los aspectos comunes “las disciplinas” y “las alternativas conjuntas”.

*Articular:* Los profesores hacen referencia a las disciplinas involucradas, sin referirse únicamente a la propia. Hacen comparaciones entre las disciplinas y su enseñanza, involucrando cada vez más aspectos en sus análisis, llegando a realizar inferencias relacionales entre ellas.

Adicionalmente, en la interacción con sus pares modifican sus creencias acerca de las otras disciplinas, observando que éstas desde el campo de la educación tienen más cosas en común de las que pensaban, llegando a integrarlas en sus intervenciones como medio para transformar las problemáticas comunes identificadas en sus prácticas pedagógicas. Las propuestas realizadas no son desprevénidas o alejadas de su contexto, pues involucran las descripciones de los integrantes del grupo acerca de las situaciones, evidenciando de qué manera la propuesta es adecuada en la articulación de las asignaturas.

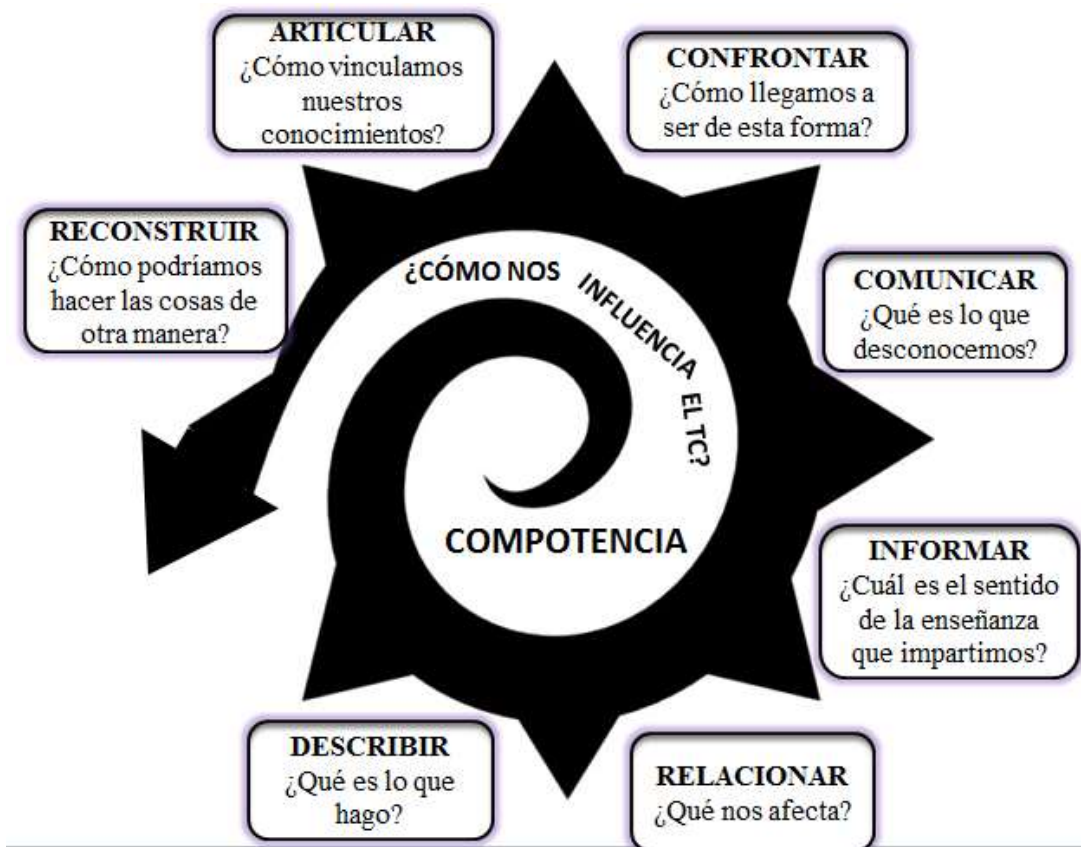
Los actos identificados son:

<b>ADC ARTICULAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza inferencias relacionales entre las disciplinas implicadas desde las descripciones de las situaciones problemáticas para involucrar las asignaturas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modifica sus creencias acerca de las otras disciplinas al estar inmerso en el grupo colaborativo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace propuestas que integran las disciplinas para transformar las situaciones comunes que les resultan problemáticas de sus prácticas pedagógicas.</li> </ul>

**Tabla 11. Actos de la ADC Articular en el TC.**

La pregunta que orienta esta ADC es ¿Cómo vinculamos nuestros conocimientos?, y su ubicación en la espiral estaría después de la ADC Confrontar, considerando que cuando el grupo de profesores ha identificado el trasfondo de las situaciones problemáticas comunes, necesitan alternativas conjuntas que no segmenten las problemáticas por disciplinas, por el contrario, se requiere abordarla desde diferentes frentes para poder transformarla cuando se realice la reconstrucción; este proceso necesita un cambio de las creencias acerca de las demás disciplinas por parte de los profesores, pues requiere que estas recontextualicen.

Conforme a lo anterior, el esquema que permite relacionar las ADC en el TC es:



**Ilustración 21. Espiral Reflexiva en el trabajo colaborativo**

- En seguida de identificar las ADC emergentes en el TC, se considera que los profesores llegaron a ser reflexivos críticos de sus prácticas pedagógicas, entendiendo reflexión crítica como un proceso mental sistemático que implica pensar sobre la práctica y actuar en ella para analizar, cuestionar y transformar la realidad en que se desarrolla, ya que los profesores tomaron consciencia de sus creencias, cuestionaron sus procesos pedagógicos, dieron significado a su actuar, propusieron alternativas conjuntas para reconstruir sus realidades con base al proyecto común de manera racional; aunque por dinámicas de la institución y obstáculos en el TC, no se logró aplicar el proyecto común, el grupo colaborativo modificó sus creencias, reconociendo a los otros y así mismos como agentes activos de cambio. Por tanto, el camino tomado por el grupo de profesores en el TC los llevó a ser reflexivos críticos, en el sentido de llegar a establecer un plan de acción, que como se enunciaba con anterioridad fue interrumpido debido a múltiples

factores que impidieron el TC para su aplicación, que los llevaría a retomar el ciclo de reflexión y a transformar esa realidad que encontraron como problemática.

En coherencia con lo expuesto por Smyth en el desarrollo del escenario cuatro según las intervenciones del grupo colaborativo, los profesores trascendieron de preocupaciones enfocadas meramente a su actuar y a su asignatura, a preocupaciones comunes sobre principios políticos y éticos en la enseñanza, el contexto social y cultural de sus estudiantes, la visión capitalista de la educación, y en general las jerarquías de la sociedad; lo cual permite afirmar que desde lo que se concibe como reflexión crítica en este trabajo de grado, los profesores lograron analizar y cuestionar las nociones de poder en las estructuras institucionales en que trabajan, lo que les llevó a proponer un proyecto común sobre alternativas que permitieran mejorar las dinámicas de diálogo y el respeto hacia al otro en un curso específico del colegio en que trabajan, lo cual es evidencia de la transformación de las formas de concebir su actuar como profesionales en pro de una sociedad menos opresiva, más justa, humana y digna.

- Considerando los resultados que se presentaron, es posible asegurar que la extrapolación fue llevada a cabo con éxito, puesto que se produjo la emergencia de las ADC que Smyth propone y algunas adicionales que se plantean en párrafos anteriores, desde una perspectiva del TC. Si bien, el paso entre escenarios se dio de una forma diferente a la establecida en la matriz de escenarios de reflexión crítica, queda claro que el trabajo con otros amplió la visión de cada profesor en torno a las descripciones, pues se tornaban algo ingenuas cuando se presentaban en la individualidad y se iban consolidando con más fuerza a medida que se discutía en el grupo.

Contar con escenarios de trabajo individual y escenarios de trabajo colaborativo se considera la mejor manera de hacer la extrapolación, pues son evidentes las transformaciones del discurso de los profesores y como se mostraba en la categorización, había un avance en este.

En cuanto a la aplicación de los escenarios, las dinámicas propias del grupo generaron cambios en la forma de transitar en ellos, pues los fines establecidos para los escenarios cinco y seis, se desarrollaron en el escenario cuatro. Esto requirió decisiones metodológicas que llevaron a la eliminación de esos dos escenarios, pues no tenía sentido implementarlos si sus fines ya habían sido cumplidos. Adicionalmente, se presentaron algunos indicios de los escenarios siete y ocho en el escenario cuatro, pues los profesores empezaron a plantear alternativas a las situaciones problema que extrajeron de sus prácticas pedagógicas.

- Al promover la conformación de un grupo de profesores bajo las dinámicas del TC, se pueden destacar las ventajas, posibilidades y retos de este tipo de trabajo.

En cuanto a las ventajas, sin duda son bastantes y fueron reconocidas incluso por parte del grupo colaborativo en sus intervenciones. El TC permite desarrollar un ambiente de participación y motivación para la interacción, en el que los profesores se integran al trabajo de los demás, superan temores a la interacción, reconocen la importancia de construir con otros y escuchar otras voces que pueden aportar a su realidad, considerando que es más fácil abordar los problemas en conjunto que asumirlos como casos aislados. Adicionalmente, con este tipo de trabajo los profesores son conscientes de que hacer investigación en educación no requiere técnicas sofisticadas, solo requiere la voluntad y el deseo de transformar las prácticas pedagógicas en pro de los estudiantes y de dar a conocer alternativas a los profesores.

Estar inmersos en un grupo colaborativo que además fue bastante propositivo, llevó a los profesores a fortalecer y desarrollar habilidades para proponer, reflexionar, solucionar problemas, reconocer las fuerzas que los han llevado a actuar de la manera que lo hacen en sus prácticas, desarrollar confianza y empatía para hacer intervenciones voluntarias construyendo en equipo y estableciendo lazos de apoyo, que además les permitieron hacer catarsis de las situaciones inquietantes y desconcertantes de su contexto de trabajo.



Las posibilidades del TC son variadas y en la aplicación de los escenarios fueron evidentes. Tal vez una de las más importantes es la posibilidad de llegar a la reflexión crítica, una reflexión que pase del pensar al transformar, considerando que cuando se unen esfuerzos en pro de la mejora de la educación, se tienen mejores resultados que beneficien cada vez a más personas, porque no se trata de ir solos contra un sistema, unas dinámicas institucionales incoherentes o unas tradiciones educativas, se trata de poder analizar conjuntamente dando diferentes puntos de vista acerca de las situaciones que no permiten hacer las cosas en el aula como se planean.

Otra posibilidad del TC es formar profesores críticos, que sean buenos comunicadores, que hagan parte de grupos de trabajo, que busquen la articulación como forma de atender a las necesidades de la población con la que trabajan, no simples reproductores de contenidos descontextualizados.

El TC tiene obstáculos que quedaron explícitos en la aplicación de los escenarios. Estos se derivan de las dinámicas de las instituciones educativas, puesto que los profesores carecen de tiempos y espacios para la interacción con sus pares, debido a que son demasiadas las actividades, los proyectos y las cargas académicas que tienen. A esto se suma la poca importancia dada a la articulación de las asignaturas y las estructuras curriculares, que están basadas en jerarquías institucionales. Estos obstáculos fueron los que limitaron la realización del proyecto común, pues los profesores carecían de apoyo por parte de la institución para hacer las cosas diferentes, evidenciado en el tiempo para reunirse incluso fuera de la institución, la sobrecarga de trabajo y las limitaciones del proyecto a un plan de estudios no flexible.

Así, los retos principalmente están en crear espacios de interacción docente para compartir experiencias significativas, incentivar la participación de los profesores en los rumbos de las instituciones educativas, cuestionar y hacer modificaciones al plan de estudios cuando se trata de aportar al mismo.

En relación a las posibles investigaciones que pueden dar lugar a nuevos hallazgos en torno a las ADC son:

- Teniendo en cuenta que como conclusión del trabajo realizado con los profesores surgió la espiral reflexiva, se considera pertinente una validación de la misma. Por tanto, se pensaría en una nueva forma de generar las dinámicas del TC que permitieran el tránsito por las ADC de los profesores que participen, para ver las implicaciones de la espiral, su impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas y la influencia de los profesores en las directrices institucionales y en su contexto escolar.
- En el sentido anterior, también se cree pertinente hacer un análisis de lo que sucede después de que los profesores llegan a la ADC Reconstruir en la espiral reflexiva, pues este es un aspecto desconocido a través de lo realizado en este trabajo.
- La investigación que se desarrolló mostró un panorama de las ADC desde la perspectiva de un grupo de profesores que pertenecían a diferentes áreas. Sin embargo, se considera que identificar el conocimiento profesional del profesor de matemáticas que está inmerso en unas dinámicas similares y que apuntan a un proyecto común, daría nuevos resultados que podrían aportar directamente al campo de la educación matemática.

# Referencias Bibliográficas

---

- Almeida, M. (2002). *Desarrollo Profesional Docente en Geometría: análisis de un proceso de Formación a Distancia*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. España.
- Ander-egg, E. (1974). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Hvmantitas.
- Boavida, A & Da Ponte, J. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas”, Diego Pérez y Diana Jaramillo (Trad.), *Revista Educación y Pedagogía* 23(59), 125-135.
- Beltrán, L & Suárez, W. (2015). *Desarrollo De Las Características Estrategia E Interacción En La Acción De Investigar De Profesores De Matemáticas Durante La Validación De La Propuesta De Formación En Y Hacia La Investigación De La Práctica*. Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia.
- Brubacher, J., Case, C. & Reagan, T. (1994). *¿Cómo ser un docente reflexivo? La construcción de una cultura de la indagación en las culturas en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus* 14 (27), 96-114.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: Un modelo de capacitación. *Estudios Pedagógicos XXXI, 1*, 33-50.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- Farías, G. & Ramírez, M. (2010). Desarrollo De Cualidades Reflexivas De Profesores En Formación Inicial A Través De Portafolios Electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15 (44). 141-162.
- Florentini, D; Marafioti, A & Viggiani, M. (2006). *Pesquisa Qualitativa Em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Flores, P. (1997) *El profesor de matemáticas, un profesional reflexivo*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~pflores/textos/aRTICULOS/Investigacion/ConfeProfesorIAM.pdf> el 10 de septiembre de 2015.
- Flores, P. & Peñas, M. (2005) Procesos de reflexión en estudiantes para profesor de matemáticas. *Enseñanza De Las Ciencias* 23(1), 5–16.
- Fuentes, N. (2003). *Trabajo colaborativo, Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes*. ITESM.
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electronica de dialogos educativos* 11(21), 48-64.
- Giroux, H. (1997) Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia* 15(1), 60-66.
- González, G (2013) *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación, Palencia. España.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Boston: Siglo XXI editors.
- Munk, H. (1997). *Evaluación de pobreza rural: un método práctico para extrapolar y cuantificar percepciones locales*. Cali (Colombia): Centro Internacional de Agricultura Tropical.

- Murcia, J. *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Magisterio
- Murillo (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Chile: UNESCO.
- Ñancupil, J., Carneiro, R. & Flores, P. (2013). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista iberoamericana de educación matemática* 34, 37-46.
- O'Hanlon, C. (2009) *Inclusión educacional como investigación-acción. Un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio
- Ortiz, V. & Trujillo, M. (2009). Fascículo 2: Métodos que utilizan el materialismo histórico, el estructural-funcionalismo, la teoría comprensiva y la teoría crítica para abordar su objeto de estudio. En Colegio de Bachilleres (Ed.), *Introducción a las Ciencias Sociales 2: Compendio fasciculado*. México D.F.: LIMUSA S.A.
- Parada,S. & Pluvillage,F. (2014). Reflexiones De Profesores De Matemáticas Sobre Aspectos Relacionados Con Su Pensamiento Didáctico. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa* 17 (1), 83-133.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ponce, V. (s.f.). *Niveles de reflexividad Propuesta para evaluar la intervención*. Recuperado de [http://subdirectoresnororient.wikispaces.com/file/view/niveles\\_reflexividad.pdf/125237195/niveles\\_reflexividad.pdf](http://subdirectoresnororient.wikispaces.com/file/view/niveles_reflexividad.pdf/125237195/niveles_reflexividad.pdf) el 24 de septiembre de 2015.
- Revilla, D. (2010). La práctica docente durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente. *Congreso iberoamericano de educación* (1-18). Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de educación.
- Rivera, (2010). *La práctica reflexiva crítica de un grupo de maestras puertorriqueñas*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.

- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. & Bernal, S. (2011) *Investigación acción*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf) el 16 de marzo de 2016.
- Salazar, C. (Ed.) (2011). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio
- Smyth, J. (1991A). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Open University Press*, 106-118.
- Smyth, J. (1991B). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación* 294, 275-300.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza; el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Zeichner, K. (1999). El maestro como profesional reflexivo. En P. Manzano (Trad.), *11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance*, 1-9. Wisconsin: University of Wisconsin Reading Symposium.