

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
ACADEMIA DE PEDAGOGÍA  
UNIDAD AJUSCO**

**“EL DOCENTE COMO SUJETO CRÍTICO Y REFLEXIVO  
DE SU PRÁCTICA”**

**TESIS PRESENTADA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE: LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A N:**

**DEVEAUX GONZÁLEZ PAULO CÉSAR  
MUÑOZ GONZÁLEZ MARTHA PATRICIA**

**ASESORA: MTRA. MA. EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO**

**MÉXICO, D.F., DEL 2005**

## Agradecimientos

Primeramente, doy gracias a Dios por permitirme haber llegado a esta parte de mi vida que es muy importante y que marcará diversas brechas por las cuales se podrá caminar hacia adelante y nunca retroceder...

Gracias a mis padres Martha y Pablo que con cuidado, dedicación, mano firme, regaños y motivaciones ayudaron a que yo llegara hasta este momento de mi vida, gracias por siempre estar a mi lado en las buenas y en las malas...

A mi hermano Pablo por motivarme y animarme a ver la vida con ánimo y me enseñó a luchar por mis ideales...

A mi hermana Tere porque estés donde estés chiquita se te recuerda con cariño y se que tu también ayudaste a lograr esta meta...

A mis tíos y primos que con cariño y aprecio lograron cimentar y darle mejor forma a mi camino y que continúan presentes siempre en mis pensamientos día con día para superar los obstáculos que se presenten en mi vida...

A mi tía Rosalía y mi tío Luis por apoyarme y darme consejos cuando lo he necesitado, por siempre tener las puertas de su casa siempre abiertas dispuestas a recibirme...

A mi tío Jorge, mi Tía Leti, mi tío José Luis y mi tía Elisa por preocuparse por mi situación personal, escolar y laboral y hacerme sentir especial...

A mi tía Marisa por ser una motivación para concluir esta carrera ya que me sirvió como guía y ejemplo para poder terminar esta fase de mi vida...

A mis tías Pilar, Elvira, Sabas, y Mónica, a mi prima Ethel, Alejandra y Rodrigo por compartir sus experiencias y escuchar las mías, han sido una gran enseñanza para mi, así como las experiencias, anécdotas e historias de vida de todas las personas que me rodean...

A mis primos Luís, Julio, Tania, José Manuel, Gloria, Marcela, Paco, Toño, Diego, Melani, Omairani y Gerardi por impulsar el gusto por mi carrera y poder lograr mejoras significativas en la educación para darles un mejor futuro. Esto también va por mi sobrino Yael...

A mis mejores amigos que han estado a mi lado en las buenas y en las malas, soportando penurias, disfrutando alegrías, escuchando mis problemas, dándome consejos para seguir y no dejarme caer, recordando siempre con nuestra amistad el dar y el recibir...

A Vladimir y a Luz por levantarme el ánimo, hacerme reír cuando ando triste o angustiada, soportar mi mal carácter, escuchar mis experiencias y darme aliento cuando más lo necesito...

A mi compañero de tesis Cesar y a mi amiga Maricela por ayudar a culminar esta meta, por compartir sus conocimientos y experiencias, así como el tiempo tan valioso que compartieron conmigo...

A Karla, Karina, Marlene y Elizabeth por las horas de convivencia y diversión, así como los consejos que me compartieron durante toda la carrera...

A mis nuevos amigos Rafael y Bruno por compartir sus experiencias y escuchar las mías y a pesar del poco tiempo que nos hemos tratado han demostrado confianza, apoyo, aprecio, dedicación y cariño con su amistad...

A mis profesoras Euridice y Ruth por el apoyo que nos proporcionaron durante los últimos semestres de la carrera y durante la elaboración de la tesis, por demostrar ser grandes humanos con un enorme corazón...

A mi asesora Maru por ayudar a culminar una prueba más de mi vida a pesar de todo y siempre apoyándome hasta el final demostrando que las cosas con esfuerzo y dedicación pueden alcanzarse, muchas gracias, por darme la oportunidad de conocerla...

Muchas gracias a todos solo me queda algo por decir "No dejen que me detenga, tampoco me dejen caer"... Gracias de corazón a todos...

**Martha Patricia Muñoz González**

## **Agradecimientos**

A quienes con su presencia me dieron el aliento para continuar...

A Dios por haberme dado la vida, la fuerza y la convicción para poder seguir adelante. Gracias.

Dedico este trabajo con todo mi cariño y el amor de mi corazón a mi mamá Teresa y a mi abuelita Albina por los cuidados, el apoyo, el amor, los regaños, los consejos y la educación que me han dado siempre y por ser la bendición más hermosa que Dios me ha dado. Gracias.

A Tania por su amor, apoyo, confianza y que siempre ha estado a mi lado, eres parte de mi existencia. Gracias.

Con cariño a mis hermanos Dulce y Carlos por la comprensión, ayuda y respaldo moral que me han brindado, en el transcurso de mi vida. Gracias.

A mis tíos Arturo, Carmen y Dolores por el apoyo, cariño y el tiempo que me han cedido durante todos estos años. Gracias.

A mis primos-hermanos Arturo, Jorge, Ricardo y Alejandro por el cariño, el apoyo y los consejos que me han dado en los momentos difíciles. Gracias.

A mi tío Antonio, estés donde estés siempre te recordaré por ser tú y por haber contribuido a la culminación de mi carrera. Gracias.

Agradezco a mis amigos por el apoyo, los consejos que me han brindado durante todo este tiempo y por creer en mí siempre. Gracias.

Con infinita gratitud a los maestros que fungieron como guías a lo largo de mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, por el dinamismo y profesionalismo impartido en cada una de sus clases. Por comprender mi persona e impulsarme siempre a la superación. Gracias.

A la maestra María Eugenia Toledo por haber sido nuestra asesora y siempre apoyarnos en los momentos buenos y malos. Gracias.

**Paulo César Deveaux González**

## Introducción.

El presente trabajo de investigación fue realizado con el propósito de conocer al docente como sujeto, así como algunas concepciones y puntos de vista de formación, a partir de las cuales este sujeto conforma su pensamiento que se refleja en su aula.

El tema de estudio surgió gracias a la inquietud y curiosidad de conocer al sujeto que encabeza día con día las aulas escolares, de conocer la imagen que tiene de sí mismo así como las actividades, los intereses y las preocupaciones que el docente manifiesta ante algunas situaciones que emergen dentro del aula. Así también, surgió para conocer el perfil de docente que busca formar el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, para ello se revisaron los propósitos y los fundamentos de dicho Plan.

Para enriquecer este trabajo y abarcar en su mayoría la Educación Básica Nacional decidimos llevar a cabo una investigación de campo en la educación secundaria con el fin de conocer cuál es la imagen que tienen los docentes sobre su práctica y de sí mismos para así poder realizar un cambio desde la imagen hasta su práctica.

A fin de sustentar esta investigación, las fuentes a las que se recurrieron son fuentes vivas, debido a que son aquellas "...en la que la información se obtiene directamente de personas, sea a través de entrevistas, de cuestionarios, de observaciones, etc."<sup>1</sup>También obtuvimos información de las fuentes muertas por ejemplo, libros y revistas.

De acuerdo con Martínez Rizo, la extensión que tiene esta investigación es parcial porque solamente trabajamos con una muestra de la población de

---

<sup>1</sup> Martínez Rizo, Felipe, *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2a edición, 1997, p.140.

docentes, porque en estas investigaciones solo se "...estudia un solo individuo (que puede ser persona, grupo, comunidad, institución, etc.)".<sup>2</sup>

Con respecto a las variables con las que se trabajaron, la investigación es de tipo no experimental porque no controlamos intencionalmente las variables, es decir, en "...la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas; el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos".<sup>3</sup>

Ahora bien, con respecto a la medición de las variables nuestra investigación es de tipo cualitativo, porque buscamos comprender un fenómeno de estudio en su ambiente, en otras palabras, queremos comprender las formas de actuar de los docentes dentro del aula y el por qué de esas formas de actuar.

De acuerdo con Sampieri el enfoque de esta investigación es cualitativo porque estos estudios "...involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección".<sup>4</sup>

Por otro lado, en esta investigación identificamos y explicamos el aprendizaje que propicia el docente, los roles que éste tiene dentro del aula y los modelos de formación docente que prevalecen en dos escuelas secundarias, por lo tanto, es un estudio explicativo porque "...su interés se centra en explicar por

---

<sup>2</sup> *Ibidem.*

<sup>3</sup> Sampieri Hernández, Roberto, et. al. *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, Tercera Edición, México, 2003, p.267-268.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.12.

qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué se relacionan dos o más variables”.<sup>5</sup>

La dimensión de esta investigación de acuerdo con Sampieri es transversal porque la recolección de datos se llevó a cabo en un sólo momento para poder explicar los distintos roles que tiene el docente así como el aprendizaje que propicia dentro de su aula en determinadas secundarias, en otras palabras, los “...diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos)”.<sup>6</sup>

El instrumento que utilizamos para la recolección de datos fue el cuestionario. Utilizamos este instrumento porque nos permitió recolectar más información, estos se aplicaron a los docentes de dos escuelas secundarias técnicas ubicadas en la colonia San Felipe de Jesús delegación Gustavo A. Madero y en San Miguel Topilejo delegación Tlalpan.

La investigación se encuentra organizada en cuatro capítulos y un apartado de anexos. En el capítulo uno se explican principalmente dos tipos de aprendizaje que desarrolla el docente dentro del aula, los cuales son: *el memorístico* y *el significativo*, a su vez se explican los diversos roles que el docente puede presentar dentro del aula y la importancia de pensar al docente como sujeto.

A fin de comprender mejor el por qué de los roles del docente y el aprendizaje que desarrolla dentro del aula, en el capítulo dos revisamos algunas consecuencias que tuvo el Plan de Estudios 1984 para comprender las reformas y propuestas que desarrolla el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y así conocer los modelos y las orientaciones de formación

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.126.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.270.

docente, así mismo identificamos dichos modelos y orientaciones en el Plan de Estudios 1997.

Ahora bien, al tener contacto con las características que presentan las orientaciones y los modelos de formación nos inclinamos por uno sólo, no siendo este el único pero, a nuestro parecer, el más óptimo para el desarrollo del aprendizaje en nuestro país, debido a que es una formación basada en el sujeto ya que es de suma importancia tomar en cuenta qué tipo de persona se está formando, qué necesidades tiene, qué concepciones y formas tiene del mundo y del contexto en el que se encuentra inmerso, con el fin de proporcionarle los medios y las herramientas para las únicas y diversas situaciones que se le presenten durante el trayecto de vida.

En el capítulo tres exponemos una investigación de campo que realizamos con docentes de dos secundarias, durante la cual encontramos docentes que solo cumplen su trabajo en un horario escolar establecido y se olvidan de su materia de trabajo al salir de su actividad. También encontramos algunos que se preocupan demasiado por las situaciones que los estudiantes adolescentes experimentan en esta etapa de su vida, ya que esto influye indirecta y directamente en su desempeño académico, por lo cual, muchas veces, el docente se siente impotente ante estas situaciones y no sabe que hacer.

Derivado de lo anterior, surge el cuarto capítulo, el cual contiene nuestra propuesta “La investigación-acción como medio y herramienta para la mejora de la práctica docente”. Esta propuesta ayudará a comprender más a fondo lo que ellos experimentan dentro de su práctica educativa para lograr que cada uno de éstos encuentre soluciones a situaciones determinadas que se le presenten, a su vez, se convierta en un sujeto crítico y reflexivo de su práctica y transmita su ser a las nuevas generaciones, para así lograr que el aprendizaje sea más significativo para cada individuo que se esté educando.



Los contenidos que se abordaron en este trabajo de investigación guardan una estrecha relación entre sí, porque en el proceso de formación de un individuo se desarrollan ciertos aprendizajes (significativo y memorístico). Los tipos de aprendizaje que se pueden desarrollar dentro del aula dependen de diversos factores entre ellos los roles que juega el docente, porque éste al adoptar uno o varios roles puede desarrollar el aprendizaje significativo o memorístico. Entonces al ser el docente uno de los factores indispensables para desarrollar cualquier aprendizaje dentro del aula es necesario entender su práctica y para ello hay que concebirlo como un sujeto que tiene preocupaciones, intereses, problemas, etcétera.

Otro factor que marca el tipo de aprendizaje que el docente propicia dentro del aula es la orientación y el modelo de formación que haya tenido este sujeto.

Para constatar que la orientación y el modelo de formación influyen en la práctica docente, se llevo a cabo un análisis a nivel de propósitos y fundamentos del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y para saber lo que sucede con respecto a la práctica docente se llevo a cabo la investigación de campo a nivel secundaria.

De acuerdo con lo anterior surge nuestra propuesta la cual toma como base la investigación-acción debido a los planteamientos que tiene, ya que con esta herramienta los problemas y situaciones que surjan dentro del aula serán abordados, analizados y resueltos por los docentes inmiscuidos en ese contexto para así, dejar a un lado las “recetas” externas y que a veces no logran un avance significativo y formular sus propias soluciones, métodos e instrumentos de trabajo para transformar su práctica docente.

Esperamos contribuir con este trabajo de investigación a las personas que estén interesadas por la misión titánica que cada docente tiene en sus manos y, a su vez, abrir panoramas sobre la práctica docente y dejarla de encasillar como un

trabajo monótono y repetitivo porque esta es una profesión rica en experiencias humanas y sociales. Por tanto se invita al lector a continuar la lectura de este documento.

## **Capítulo I**

### **El docente, un sujeto con distintos roles para la enseñanza en el aula**

El presente capítulo está compuesto por tres apartados en los cuales se reflexiona y analiza sobre los factores que intervienen en la formación docente.

El primer apartado pretende mostrar dos diferentes formas en la que se puede desarrollar el aprendizaje dentro del aula. El primer aprendizaje que se describe es aquel que se ha desarrollado en la escuela tradicional y el que ha prevalecido en épocas anteriores, así como en la actualidad. Posteriormente se describe el aprendizaje significativo, el cual es una alternativa para llevar a cabo una transformación de la enseñanza que se desarrolla dentro del aula. Dentro del presente apartado se pueden apreciar las diferencias entre estas dos formas de aprender para evidenciar cuál es la más deseable.

El segundo apartado consiste en explicar las características de los distintos roles que juega el docente dentro del aula y la influencia que tienen estos en el aprendizaje. Los roles a los que nos referimos son el de: transmisor de conocimiento, autoridad, guía y mediador.

El tercer y último apartado muestra la importancia no solo de concebir al docente como un trabajador, transmisor de conocimiento, etcétera, sino como sujeto y lo que implica ubicarlo como tal.

Al final del capítulo se presenta una conclusión sobre los temas abordados en cada apartado, así como la relación que guardan entre sí y con la formación docente.

### **1.1. Dos formas de aprender**

Resulta evidente que la educación en México sufre una crisis en todos sus aspectos y que la educación que se ha brindado y se brinda hasta nuestros días ha permanecido durante mucho tiempo.

Con esto no queremos negar las transformaciones que ha experimentado la humanidad en cuanto a la educación, por ejemplo, ahora la educación ya no se encuentra en manos de la iglesia y esto implica que las clases ya no se impartan como antes. Es decir, la educación escolástica, de acuerdo con Palacios, era como una especie de internado donde la vida externa era considerada peligrosa, era temida como fuente de tentaciones; los jóvenes que estaban en el internado eran, a su vez, propensos a la tentación, débiles, y sentían atracción por el mal. Era necesario, por tanto, no sólo aislar la vida del internado de la del mundo, sino también vigilar constantemente al estudiante para que no sucumbiera a sus deseos y apetencias naturales<sup>7</sup>.

Otro de los cambios que se han dado en la educación es que, en épocas anteriores, a la mujer no se le tenía permitido asistir a la escuela. Ella se tenía que quedar a ayudar en los quehaceres del hogar y, además, no se reconocía que tanto el hombre como la mujer eran iguales intelectualmente. Ahora se reconoce lo anterior y la mujer puede asistir a la escuela al igual que el hombre.

Un último ejemplo de dichas transformaciones es que la educación se dividió en grados escolares que antes no existían, por tanto, un solo grupo era integrado por estudiantes de todas las edades.

A pesar de estas transformaciones educativas, la educación tradicional aún continúa vigente, es decir, la mayoría de los docentes siguen participando en el

---

<sup>7</sup> Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Laia, Barcelona, 1999, p.16.

proceso de formación del estudiante como, el que todo lo sabe, el que siempre educa, el que siempre habla, el que siempre disciplina, el que escoge los contenidos de la enseñanza y el que obliga a retener y memorizar fechas históricas, palabras, etcétera. Como consecuencia, es quien transmite el conocimiento a los estudiantes.

Al ser el docente el que siempre habla, su práctica docente se convierte en verborrea, la cual, de acuerdo con Prieto, "...consiste en la sobre abundancia de palabras, en el uso de recursos meramente sonoros de frases hechas, de expresiones altisonantes".<sup>8</sup> Y añade: "En la relación verborrágica, hay un protagonista, el orador; los otros son los receptores, en el estricto sentido del término: puntos terminales de un proceso".<sup>9</sup>

Con respecto al estudiante, en la mayoría de los casos, es él que siempre es educado, el que no sabe, el que siempre escucha, el disciplinado, el que debe acomodarse a lo que el docente le enseña, el que memoriza y retiene fechas históricas, así como palabras sin saber lo que significan y es quien recibe todos los conocimientos transmitidos por el docente.

Este tipo de educación hace del estudiante, un sujeto pasivo, capaz de desarrollar solamente su capacidad memorística porque, como dice Paulo Freire, "Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de 'experiencia realizada' para ser el saber de experiencia narrada o transmitida".<sup>10</sup>

Entonces, en esta relación docente-estudiante se crea una dependencia por parte del estudiante y por consiguiente "...cuanto más se ejerciten los educandos

---

<sup>8</sup> Prieto Castillo, Daniel, *Educando a través de la palabra*, en revista *Perfiles Educativos*, Nueva Época. No. 1, Abril-junio, CISE-UNAM, México, 1983, p.48.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Uruguay, 2000, p.74.

en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él”.<sup>11</sup>

Dentro de la relación docente-estudiante, el repaso tiene un papel primordial, debido a que este, es entendido como la repetición exacta de lo que el docente acaba de decir, porque al docente se le considera como el modelo que se debe imitar y obedecer, ya que él es el encargado de dirigir la vida de los estudiantes y llevarlos por el camino que él traza.

Por lo tanto, es claro que en las escuelas, casi siempre la enseñanza en las aulas, las clases que se imparten a los estudiantes están organizadas y basadas en el aprendizaje por repetición. Mediante tal aprendizaje el estudiante memoriza grandes cantidades de información y el docente proporciona los contenidos que se deben aprender en su forma final o acabada. Así se propicia que los alumnos en lugar de pasar por un proceso de comprensión, nada más sean capaces de reproducir dichos contenidos cuando les sean requeridos.

La manera de evaluar al estudiante en el proceso de formación, en la mayoría de las ocasiones, sigue siendo de la forma en que marca la escuela tradicional, porque el docente expone, explica e interpreta su realidad frente a los estudiantes con un pizarrón y un gis en la mano mientras que el alumno lo escucha pasivamente, entonces: “...la narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán”.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.75.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.72.

Ausubel define lo anterior como un aprendizaje mecánico, durante el cual: “...la nueva información es almacenada de manera arbitraria y literal, sin relacionarse con aquella ya existente en la estructura cognitiva y contribuyendo poco o nada a su elaboración y diferenciación”.<sup>13</sup>

Sin embargo, Ausubel explica que existen dos dimensiones del aprendizaje que se pueden desarrollar en el salón de clases, la primera se refiere al modo en que se adquiere el contenido y, la segunda es la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno.

En la primera dimensión del aprendizaje se encuentra el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción. En el aprendizaje por descubrimiento, “...el alumno debe descubrir este contenido por él mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos”.<sup>14</sup>

Esto significa que el contenido principal a ser aprendido no se expone y no se da en su forma final, sino que el estudiante debe descubrirlo y formar proposiciones que le ayudan a la solución de problemas. Estas proposiciones pueden explicar las condiciones en las cuales se ubica el problema. Otro tipo de proposiciones son las referidas a los antecedentes que consisten en explicar el origen o los principios del problema.

El aprendizaje por descubrimiento hace que el estudiante viva y descubra los contenidos, por lo tanto, se interesa en ellos y los comprende de una forma no verbal. De esta manera, tales contenidos no le son ajenos. Entonces el aprendizaje por descubrimiento “...supone un proceso totalmente diferente al

---

<sup>13</sup> Moreira, Marco A, *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*, Visor, Madrid, 2000, p.12.

<sup>14</sup> Ausubel, P. David, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1978, p.75.

aprendizaje receptivo, ya que ha de ser descubierto el contenido que en el aprendizaje receptivo es externamente suministrado”.<sup>15</sup>

El aprendizaje por recepción consiste en presentar al estudiante el contenido “...en forma de exposición explícita, o de otro modo que no plantee ningún problema, la cual únicamente tendrá que entender y recordar”.<sup>16</sup> En otras palabras, al estudiante se le presenta el contenido en su forma final, después debe internalizarlo en su estructura cognitiva.

Sin embargo, este aprendizaje puede ser significativo, porque el estudiante puede relacionar los significados nuevos con el conocimiento que ya tiene. Entonces, podrá crear una nueva proposición que le ayudará a la resolución de problemas en un futuro. A este respecto, Ausubel explica que se “...genera, entonces una nueva proposición de solución de problemas, que incorpora relaciones de medios a fines potencialmente significativas mediante varias operaciones de transformación efectuadas en las proposiciones de planteamiento de problemas y antecedentes internalizadas”.<sup>17</sup>

Por tanto, el aprendizaje por descubrimiento y por recepción permiten que los contenidos puedan tener como resultado aprendizajes significativos.

Pero, lo que sucede en la mayoría de las escuelas es que en el proceso de recepción muchas de las veces nada más se toma en cuenta que el alumno recite al pie de la letra lo que el docente expone. Por lo tanto, no es aprendizaje por recepción sino memorístico porque no posibilita la elaboración de proposiciones. Como consecuencia, el docente piensa que el estudiante ha comprendido realmente el significado de lo que explicó y que lo relacionará con los contenidos

---

<sup>15</sup> Barrón Ruiz, Ángela, *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*, Amarú ediciones, Salamanca, 1997, p.43.

<sup>16</sup> Ausubel, P. David, *op. cit.*, p.74.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.75.



que ya tiene. Esto, sin embargo, no es posible porque no se desarrolla el aprendizaje, sino la memoria.

Por otro lado, como el estudiante repite al pie de la letra lo que el docente quiere escuchar, creará que comprendió el significado de lo que se explicó en clase. Siendo así, está claro que el "...principal peligro del aprendizaje significativo por recepción no es tanto que el alumno adopte francamente una técnica repetitiva, sino que se engañe a sí mismo creyendo que ha captado *realmente* los significados exactos cuando sólo ha adquirido un confuso agregado de verbalismos".<sup>18</sup> Por consiguiente, el proceso de formación del estudiante se convierte en "...digo esto y me respondes aquello; digo aquello y me respondes esto".<sup>19</sup>

La segunda dimensión del aprendizaje, como ya lo hemos mencionado, consiste en la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del estudiante. En esta dimensión se encuentra el aprendizaje al que se llama "significativo" que se define como: "...un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo".<sup>20</sup>

La "estructura cognitiva" se refiere al contenido total y a la organización de las ideas de un conocimiento en específico. Cuando se habla de "manera no arbitraria" se quiere decir que el contenido en sí no es azaroso, sino que debe tener una intencionalidad, de manera que el estudiante pueda relacionarlo con otros conocimientos con el fin de comprender y aprender el contenido o tema.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.113.

<sup>19</sup> Prieto Castillo, Daniel, *op. cit.*, p.48.

<sup>20</sup> Moreira, Marco A, *op. cit.*, p.11.

Ahora bien, cuando se habla de relacionar la información, de manera sustantiva, significa que el contenido se transmite de forma no literal, es decir, que no se transmite al pie de la letra.

Por otra parte, Ausubel argumenta que el aprendizaje significativo involucra al estudiante totalmente, ya que no sólo implica su capacidad para establecer relaciones entre sus conocimientos previos y el nuevo material, sino que además se contemplan aspectos como la motivación, la actitud y las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo de vida de los sujetos. El aprendizaje significativo contempla la motivación y la actitud debido a que el sujeto puede que se encuentre desmotivado o no tenga una actitud disponible para establecer relaciones, orientadas a que se logre este aprendizaje.

Otro aspecto importante para que se logre el aprendizaje significativo es el ciclo de vida del sujeto, porque depende de la edad en la que se encuentre que comprenda o no los contenidos con cierto nivel de complejidad.

Por lo tanto, al no tomarse en cuenta los aspectos anteriores, puede desarrollarse un aprendizaje memorístico, en otras palabras, Ausubel plantea lo siguiente: “Así pues, independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición especial, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativo que sea la actitud, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva”.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Ausubel, P. David, *op. cit.*, p.56.

De acuerdo con Ausubel, hay condiciones para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje significativo, uno de ellos es el material lógico, el cual se refiere a que el estudiante pueda relacionar el material con el conocimiento que se le proporcione. Esto es así debido a que tal material debe ser del mismo grado de complejidad y acorde con la etapa en la que se encuentra el sujeto, además, debe tener una intencionalidad y no se debe seleccionar al azar. En otras palabras, es posible decir que “Tal material contiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial a correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana”.<sup>22</sup>

Otra condición para que el aprendizaje sea significativo es la significación psicológica que nos remite a las ideas contenidas en el material lógico, es decir, “El surgimiento del significado psicológico no depende únicamente de que se le presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios”.<sup>23</sup>

Ahora bien, dentro de la segunda dimensión también se encuentra el aprendizaje repetitivo en donde los “...materiales aprendidos por repetición, [...], son entidades discretas y relativamente aisladas, relacionables con la estructura cognoscitiva sólo de manera arbitraria y al pie de la letra, lo que no permite el establecimiento de las relaciones indicadas”.<sup>24</sup>

El aprendizaje repetitivo comúnmente es el que se desarrolla en muchas escuelas, ya que este se realiza, a partir de asociaciones arbitrarias al pie de la letra, que propicia en el estudiante una actitud positiva hacia la memorización de la información. Esto es así porque el estudiante no tiene el conocimiento previo pertinente, como consecuencia, establece relaciones arbitrarias con la estructura cognitiva. Por eso, el estudiante memoriza una fecha de un acontecimiento y

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p.63.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.64.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.134.

después lo olvida o no sabe su significado, ya que una “Consecuencia importante de la incorporación discreta y aislada de las tareas de aprendizaje a la estructura cognoscitiva es la de que, a diferencia de la situación que priva en el aprendizaje significativo, no se logra el afianzamiento al sistema ideativo establecido; por consiguiente, como la mente no está diseñada de manera eficaz para almacenar a largo plazo y al pie de la letra asociaciones arbitrarias, el periodo de retención de los aprendizajes repetitivos es relativamente breve”.<sup>25</sup>

Existen diferentes tipos de aprendizaje significativo y Ausubel los clasifica de la siguiente manera: “El tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase, es el aprendizaje de *representaciones*, que consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan”.<sup>26</sup> Esto se refiere al aprendizaje del significado de símbolos y palabras aisladas con la finalidad de saber lo que representan.

El segundo tipo es el aprendizaje de *proposiciones* durante el cual “...la tarea de aprendizaje significativo no consiste en hacerse de lo que *representan* las palabras, sino más bien captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones. O sea que en el aprendizaje de proposiciones el objeto no estriba en aprender proposiciones de equivalencia representativa, sino el significado de proposiciones verbales que expresen ideas diferentes a las de equivalencia representativa”.<sup>27</sup>

Esto quiere decir, que se aprende el significado de nuevas ideas, a partir de combinar y relacionar, en forma de oración, palabras individuales con otras. La intención es formar una idea, esta idea resultante es más que la suma de los significados de cada palabra que compone a la oración.

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.136.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.61.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.62.

Así que el aprendizaje de representaciones es importante porque, primero, se debe conocer lo que significa y representa cada palabra aisladamente para que, después, se pueda construir una idea.

Un tercer tipo de aprendizaje significativo "...que es preeminente en la adquisición de la materia de estudio es el *aprendizaje de conceptos*. Los conceptos (ideas genéricas unitarias o categoriales) se representan también con símbolos aislados de la misma manera que los referentes unitarios. Lo cierto es que, salvo en los alumnos muy jóvenes, las palabras individuales que se combinan generalmente para formar frases o proposiciones representan en realidad conceptos en lugar de objetos o acontecimientos; y de ahí que en el aprendizaje de proposiciones haya que aprender el significado de una idea compuesta generada por la formación de una oración con palabras aisladas, cada una de las cuales representa un concepto".<sup>28</sup> Este tipo de aprendizaje se encuentra relacionado con el aprendizaje de representaciones, dado que los conceptos se representan a través de palabras y se abstrae su significado esencial.

Los dos últimos tipos de aprendizaje (de proposiciones y de conceptos) no se presentan de manera lineal, es decir, que el aprendizaje de conceptos y el de proposiciones pueden manifestarse de manera intrínseca, cabe resaltar que estos dos parten del aprendizaje de representaciones.

Es evidente que el aprendizaje significativo es más deseable que el repetitivo, debido a que posibilita la adquisición de un conocimiento integrado y coherente, que tiene sentido para los alumnos. Sin embargo, podríamos decir que desafortunadamente casi en todas las escuelas sucede que el aprendizaje está orientado al aprendizaje por repetición. Esto se debe, por ejemplo, a que los estudiantes saben que el examen que les van a aplicar consiste en preguntas que

---

<sup>28</sup> *Ibidem.*

miden su capacidad de memorizar contenidos. Como consecuencia, su estudio se orienta también a la memorización de contenidos que aunque son poco significativos para ellos le son útiles para pasar el examen.

El problema de la escuela tradicional no es que se fundamente en una educación memorística en sí misma, sino que una educación que se basa en la memorización es superflua, si no fuera así, sería posible que a partir de ella se pudiera llegar a producir un aprendizaje significativo. La memoria es importante porque por medio de ella aprendemos a recordar y aprendemos a olvidar para recordar otras cosas, entonces el aprendizaje significativo y la memoria se complementan. Pero la memorización en sí misma no produce aprendizajes significativos.

Podemos concluir que el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico se complementan entre sí, pero el problema es que hasta ahora se ha privilegiado el aprendizaje de la escuela tradicional (aprendizaje memorístico) y por consecuencia que se evalúe solamente la memoria.

Ahora bien, dentro del proceso de formación del estudiante, es importante el rol que tiene el docente, debido a que este influye en la manera en que se lleva a cabo el aprendizaje del alumno. Los roles a los que nos referimos son, por ejemplo, un docente que actúa como transmisor de conocimiento, autoridad, guía o mediador, características que trataremos a continuación.

## ***1.2. Los roles del docente***

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diferentes roles: el de transmisor de información o conocimiento, el de autoridad, el de guía y el de mediador.

En el **rol de transmisor** de conocimiento, el docente realiza un acto comunicativo y, en ese sentido, se convierte en transmisor de información. El docente es en particular, un enunciador de la información, en otras palabras, él es un emisor que transmite mensajes: ideológicos, verbales, conductuales y metodológicos. Por medio de estos mensajes el docente puede transmitir el deseo de saber, así como valores éticos y metodológicos. Transmite el deseo de saber, al expresar lo importante que es el conocimiento, el respeto por la verdad, la importancia de los orígenes y las evidencias de algún hecho que alguna vez sucedió o sucede en la actualidad.

Transmite, también, valores éticos, al presentar coherencia entre lo que hace y lo que dice, así como al asumir posiciones sociales, políticas o éticas ante cuestiones o situaciones que se le presentan en la vida.

Dentro de este rol los actos locutorios del docente (el habla) son decodificados por los estudiantes, tanto en el plano de lo que habla como de lo que significa lo que dice. Es decir, cada estudiante interpreta, de acuerdo con sus conocimientos previos, la explicación del docente y, a su vez, encuentra significado a esa explicación.

Entonces, el “...maestro mediante el uso del sonido humano, infunde vida al juglar hace mucho desaparecido, que en otro tiempo contaba relatos de guerra, de reyes, lejanas civilizaciones y sueños de la humanidad, de tragedias y fracasos del hombre de entonces [...] y de hoy, de la Tierra y de todo lo que hay en ella”.<sup>29</sup>

Otro elemento importante dentro de este rol del docente como transmisor del conocimiento es el relato debido a que “...proporciona a uno la sensación de lugar y de identidad en la historia, y el maestro procura leer o contar aquellas narraciones que proporcionarán al auditorio alguna idea de “dónde venimos”,

---

<sup>29</sup> Pullias, Earl V. y Young, D. James, *El maestro ideal*, ED. PAX-México, México, 1980, p.172.

“dónde nos encontramos en el continuo llamado historia” y qué posibilidades nos ofrece nuestro futuro como raza”.<sup>30</sup>

Es decir, el docente transmite de manera implícita el método de conocimiento, al indicar las huellas, señales, vestigios e indicios que hay que seguir para llegar a un conocimiento que se considera verdadero, al respetar las evidencias más que las suposiciones y al aceptar solamente las teorías.

Aunado a lo anterior, el rol de transmisor puede propiciar el aprendizaje significativo siempre que el acto comunicativo del docente esté planeado con la intención de que el estudiante lo relacione con sus conocimientos previos, es decir, que el acto narrativo del docente debe estar relacionado con las vivencias de los estudiantes (conocimientos previos), para que así les sea a éstos últimos más fácil relacionarlo con el nuevo conocimiento que transmite la narración del docente.

Sin embargo, también este rol puede propiciar el aprendizaje memorístico, si el docente no toma en cuenta los conocimientos previos y sólo se dedica a narrar varias veces el contenido de clase. Esto provoca que los estudiantes solamente actúen como vasijas en donde se les deposita el conocimiento para reproducirlo ya sea en clase o en un examen.

Un segundo **rol** es el de **autoridad**, es decir, es él quien todo lo sabe y él quien siempre tiene la razón. Pero esto es un error porque “Debe de saber; no todas las cosas, naturalmente, ni tampoco saber por completo una cosa, ya que eso es imposible, pero debe saber mucho”.<sup>31</sup>

Entonces el docente debe tener un saber especializado, porque es verdad que no puede saberlo todo, pero si debe saber más sobre lo que está enseñando y explicando en comparación de los estudiantes que están con él.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p.173.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.122.



Ahora bien, el docente representa una autoridad dentro del aula, debido a que es quien legitima el conocimiento dentro del aula. Por lo tanto, su poder de autoridad está sustentado por sus conocimientos, su experiencia y su madurez.

El error en que el docente puede caer cuando asume este rol es que abuse de su autoridad para someter a los estudiantes, sin embargo, “El tener la autoridad, o sea el poder legítimo de controlar, no implica en ningún momento que el Maestro sacrifique la libertad por la autoridad, o se convierta en alguien que abuse de su autoridad”.<sup>32</sup>

Además, cuando el docente cree que realmente debe saberlo todo y siempre debe tener la razón porque la misma sociedad le ha asignado este rol, él mismo empieza a encontrar incoherencias entre lo que es y hace y lo que debería ser y hacer. Lo anterior trae consecuencias serias en su persona como el no sentirse bien con lo que hace ni con su trabajo.

Otra consecuencia que trae consigo el rol de autoridad es que la autoridad se convierte en “...el centro de la imagen ideológica que el maestro tiene de sí mismo y que conserva, a ciertos niveles de su conducta, aún en contra de la fuerza de procesos generales que la hacen ineficaz en su forma tradicional, y muchas veces a costa de la frustración profesional...”<sup>33</sup>

Si el docente privilegia el rol de autoridad en su salón de clase puede propiciar un aprendizaje memorístico debido a que él creerá que todo lo sabe y que no comete errores, por lo tanto, provocará que los estudiantes reproduzcan lo que el docente explica y hace, sin dar oportunidad de que los estudiantes reflexionen por su propia cuenta.

---

<sup>32</sup> Hernández, Helen, *El arte de ser maestro: Un maestro es muchas cosas*, EDAMEX, México, 1997, p.83.

<sup>33</sup> Parra, Rodrigo, *La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica*, en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El caballito-SEP, México, 1985, p.53.

Otro **rol** que tiene el docente es el **de guía**, en otras palabras, es un acompañante del estudiante durante su aprendizaje.

El aprendizaje del estudiante lo debe realizar por sí mismo, ya que nadie aprende en lugar de otro. Muchas veces se llega a confundir el acompañar, con el ser transmisor del conocimiento.

Cuando el docente llega a confundir estos dos roles no explora otros aspectos de los estudiantes como por ejemplo: sus motivaciones e intereses por la materia, el método de aprendizaje que utiliza y, mucho menos, piensa que pueden implementar nuevas estrategias que sean creativas y que interesen al estudiante en el campo del conocimiento.

Por lo tanto, es de gran importancia resaltar que el ejercicio docente debe estar encaminado a guiar los procesos de formación más que a obtener un logro del estudiante. Otros autores lo han denominado aprendizaje centrado en los procesos y no en los resultados.

De acuerdo con lo anterior, cuando un docente es guía “Fija metas, establece los límites del viaje en términos de las necesidades y capacidades del estudiante, determina el camino que se debe tomar, anima y enriquece cada aspecto de la jornada y evalúa los procesos realizados. Todo esto se hace en la más estrecha colaboración con los compañeros de viaje, pero el maestro debe ser la influencia principal en todos los aspectos del mismo”.<sup>34</sup>

Dentro de la relación que se establece entre el guía y el estudiante se considera que los dos aprenden y mejoran sin cesar, y el docente propone los objetivos de acuerdo a los intereses del alumno. En otras palabras, el docente

---

<sup>34</sup> Pullias, Earl V. y Young, D. James, *op. cit.*, p.37.

contempla lo que le interesa aprender al alumno y éste último decide hasta donde quiere llegar.

Si el docente potencia este rol puede propiciar un aprendizaje significativo tanto para él como para sus estudiantes.

Un **rol** más, es el docente **como mediador** entre el conocimiento y los estudiantes.

Aquí, en este rol, el docente como mediador del conocimiento debe tomar decisiones en función del currículum, debido a que no impone un contenido determinado y acabado. Estas decisiones pedagógicas parten de interrogantes clásicas como por ejemplo: qué enseñar, cuándo, con qué metodologías, qué materiales utilizar, qué conocimiento es considerado como legítimo y cuál no por los diferentes grupos y clases sociales.

De acuerdo con Quiroz el "...plantearse qué se considera conocimiento legítimo en una sociedad nos mete en un callejón sin salida, en virtud de que la noción de sociedad, en este caso, está preñada de cierta tendencia a homogenizar en lo conceptual lo que es heterogéneo en lo real. Tratando de salir del callejón, más bien habría que preguntarse qué es lo que los diferentes grupos, clases o sujetos sociales consideran conocimiento legítimo y qué es lo que no consideran no conocimiento legítimo".<sup>35</sup>

La función del docente ubicado en este rol es identificar las necesidades del estudiante y hacer cambios en los planes y programas porque estos suponen que las comunidades, los estudiantes, así como sus necesidades son iguales.

---

<sup>35</sup> Quiroz, Rafael, *El maestro y la legitimación de conocimiento*, en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El caballito-SEP, México, 1985, p.29.

En base a estas necesidades el docente fija los objetivos hacia donde quiere llegar. Así puede impregnar los procesos educativos de valor formativo por medio de las interrelaciones con los estudiantes y el conocimiento.

Ahora bien, el docente no se puede conformar con el dominio de una asignatura o área específica, sino que debe estar en preparación continua para llevar a cabo una transformación en su formación como docente.

Si el docente asume este rol puede propiciar el aprendizaje significativo tanto en sí mismo como en sus estudiantes.

En lo que se refiere a los roles del docente, consideramos que este sujeto no puede adoptar un sólo rol, debido a que las circunstancias a las que se enfrenta el docente día con día son muy diversas. Por lo tanto, ante esta situación se deben tener distintos roles para las diferentes situaciones que se desarrollan dentro del aula.

Por último, ser docente implica situarse más allá de la simple transmisión de información, ser guía, autoridad o mediador, además, es importante ubicarse como sujeto para poder entender su práctica profesional.

### ***1.3. El docente como sujeto***

El docente antes de ubicarse como tal, primero que todo es una persona con características propias que determinan su ser, con cualidades que lo hacen ser reconocido como individuo más allá de la profesión. Es decir, "Dentro de cualquier contexto, en cualquier sistema educativo, el maestro enfrenta y maneja la complejidad de la situación de clase como trabajador y como sujeto. Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona, con razones,

intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja”.<sup>36</sup>

De acuerdo con lo anterior, el docente es un hombre pensante, es un ser en permanente y continua tarea por hacer para sí mismo, tiene una capacidad para crear y organizar lo que se le presente ante la vida.

El docente realiza una práctica que es preciso estudiar desde la perspectiva del sujeto, debido a que “...La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser”.<sup>37</sup> Por lo tanto, para potenciar los aciertos y corregir los errores que existen en la práctica docente es necesario empezar por identificar quién es ese sujeto porque “...no se puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es”.<sup>38</sup>

Existen diferentes factores inmersos en la calidad de la enseñanza por parte del docente y son los afectivos, éticos, motivacionales, socioeconómicos, culturales y nutricionales.

Uno de los factores a los que se enfrenta el docente como sujeto es la imagen que tiene de sí mismo, ya que esta le ayuda a que se adapte a su trabajo y que lo realice de una forma adecuada, es decir, “En cierto sentido es cuestión de mantener un compromiso con un “yo ideal”, o bien, aceptar un “yo pragmático”. Esta situación ocurre cuando los maestros reconocen la discrepancia entre las ideologías educativas y las realidades prácticas”.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El caballito-SEP, México, 1985, p.111.

<sup>37</sup> Fullan, Michael y Hargreaves, Andy, *La escuela que queremos*, Educación Agenda, Buenos Aires, 1996, p.53.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> Pollard, Andrew, *Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula*, en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El caballito-SEP, México, 1985, p.131.

Una de estas realidades prácticas se relacionan con la carga de trabajo, porque el docente no sólo se limita a enseñar sino que también debe realizar actividades administrativas, planear la clase, elaborar el material didáctico, etcétera. Esto hace que se agote, debido a "...que las actividades varían considerablemente en cuanto a la cantidad de planeación, enseñanza y energía que requieren [...] Mientras más sencilla y rutinaria sea la actividad, menos se requiere del maestro [...] Por lo mismo, a menudo surge una necesidad muy real que consiste en conservar la energía para lograr mantenerse activo toda la semana...".<sup>40</sup> Esta carga de trabajo puede traer al docente problemas de salud física.

Además de la carga de trabajo, reconocer al docente como sujeto implica percatarse de que su práctica involucra un compromiso ético y que las prácticas pedagógicas no se reproducen mecánicamente junto con los modelos tradicionales de la educación, sino que ocurren diversos procesos que ponen en juego otros elementos, por ejemplo: la sensibilidad del docente al tratar de interpretar y entender al estudiante en sus necesidades.

Entonces, reconocer al docente como sujeto es mirarlo como un ser único e irrepetible, con necesidades únicas, problemas únicos, gustos únicos y, además, como un ser sensible quien en sus interacciones con los estudiantes se involucra en las necesidades, circunstancias, expectativas y retos de cada uno de ellos.

Con respecto al docente, el ubicarlo como sujeto es importante, porque para llevar a cabo un cambio en la práctica docente, primero tenemos que conocer al sujeto que es cada docente. Es decir, hay que conocer sus expectativas, intereses, necesidades, problemas, lo que le gusta y no le gusta con el fin de comprender su práctica y contribuir a un cambio en el aula. Así el docente realizará su trabajo de manera adecuada y feliz.

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, p.133.

Los temas que hasta ahora se han tratado tienen una estrecha relación con la formación de docentes, porque la manera en que el profesor aprenda y se de forma tendrá consecuencias en su práctica, por ejemplo, propiciará ya sea un aprendizaje memorístico o un aprendizaje significativo dentro del aula. Por lo tanto, adoptará uno o varios roles para enfrentarse a las circunstancias del aula. Es por ello que a fin de que se forme un docente primero hay que considerarlo un sujeto y en base a esto conocer los medios por los cuales pueda formarse adecuadamente, de esto tratará el siguiente capítulo.

## **Capítulo II**

### **Los modelos y orientaciones de formación docente presentes en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria**

Después de haber desarrollado en el anterior capítulo los tipos de aprendizaje que se pueden presentar en las aulas, así como los diversos roles que el docente puede desempeñar, a partir de conocerlo como sujeto, consideramos pertinente abordar, en el presente capítulo, la definición de formación así como los diferentes modelos y orientaciones de formación docente que se encuentran dentro del Plan de Estudios 1997. Esto contribuirá a comprender lo que en la actualidad pasa dentro de las aulas, mediante el conocimiento del sujeto llamado docente.

Este capítulo contiene dos apartados que consideramos esenciales para comprender que tipo de docente pretende conformar el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura de la Educación Primaria.

El primer apartado llamado “Concepción de formación” aborda el concepto de **formación** desde la perspectiva de diversos autores y, posteriormente, concluimos a qué se refiere este concepto. Dentro de este apartado se muestra que la formación es un proceso, el cual debe concebirse de manera personal y comprometida, sin embargo, aunque la formación sea un proceso personal se

necesita de diversos factores para que se lleve a cabo por ejemplo: los docentes, libros, revistas, planes y programas de estudio, entre otros.

En el segundo apartado llamado “Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura de la Educación Primaria: Modelos y Orientaciones de Formación Docente”. En este apartado de acuerdo con el Plan de estudios 1997 se presentan algunos efectos y problemas a los que se enfrentó el Plan de Estudios 1984.

A partir de dichos efectos y problemas del Plan de Estudios 1984 se identificaron algunas características de los modelos y orientaciones de formación docente que se encuentran en este Plan, a su vez se explica qué es un modelo y qué es una orientación en la formación docente.

Ahora bien, después se continúa con una descripción del Perfil de egreso del Plan de Estudios 1997, se identifican algunas características de los modelos y las orientaciones de formación docente que se ubican en dicho Plan.

Por último se presentan las conclusiones de la formación docente, los modelos y las orientaciones, además de la importancia que tienen en la formación docente la investigación y la educación permanente.

## ***2.1 Concepción de formación***

Para plasmar una concepción de formación consideramos pertinente remitirnos a pensar al sujeto llamado docente que existía en épocas anteriores donde se menciona que “...la preparación del futuro maestro fue al comienzo, enteramente empírica. En lo referente al valer, se limitaba a la educación moral que se había recibido, como a todos los niños, casi siempre del sacerdote, reforzada por la disciplina religiosa y los consejos y las exhortaciones que el joven



maestro recibía constantemente de quienes le habían formado y velaban por su vida profesional”.<sup>41</sup>

Recordemos que anteriormente la educación era regida por la iglesia y todo aquello que atentara contra ella era castigado y restringido. Por tal motivo el pensamiento científico era perseguido además de poco exteriorizado. Debido a ello la educación era más empírica en los docentes ya que estos acataban las órdenes de sus superiores y la educación pasaba de generación en generación sin cambios significativos.

Así mismo, al docente se le exigía una vida moral más rígida, un dominio de sí mismo más riguroso, que fuera un ejemplo perpetuo, sin proveerle, por otra parte, de otros medios de lograr esta perfección que una simple enumeración de virtudes que debían practicar y de los vicios que debían desterrar.<sup>42</sup>

Nos podemos percatar, también, de que no se tenía una percepción del docente como un sujeto con necesidades e intereses que satisfacer. Además, podemos observar que el conocimiento moral, ético y religioso tenía más peso en la sociedad que cualquier otro conocimiento. Con esto no pretendemos denominar tales conocimientos como no válidos o conocimientos que están de más, sino que era necesario que el pensamiento científico interviniera en la vida del docente para tener concepciones diferentes del contexto que lo rodea y del cual es partícipe.

Para entrar en el tema de formación comenzaremos por hablar sobre su concepto, el cual nos ayudara a entender como es que el docente adquiere sus conocimientos, experiencias, concepciones de ver el mundo y formas de desempeñarse dentro del aula.

---

<sup>41</sup> Cousinet, R, *Examen histórico*, en Formación docente: antología para el docente, PARE, México, 1995, p.14.

<sup>42</sup> *Ibídem*.

Gilles Ferry menciona que formarse es algo relacionado con la forma, es adquirir una cierta forma para actuar, reflexionar y perfeccionar la misma. Es decir, formarse es un trabajo personal, que se forja con el paso del tiempo y está en continuo cambio. Donde se adquiere con esto experiencias, formas de percibir y de pensar al mundo, así como maneras de desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana.<sup>43</sup>

Entonces, al hablar de la formación del sujeto docente podemos mencionar que se presuponen, obviamente, muchas cosas como conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo que éste va a realizar, de la profesión que va a ejercer, la concepción del rol que va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que ésta busque y de acuerdo con la posición en la que ésta se encuentre.<sup>44</sup>

Lo anterior nos hace pensar en que el formarse es una búsqueda por encontrar nuestro pensar y actuar, además de ser un trabajo de gran responsabilidad personal ya que cada uno moldea su propio desarrollo y ve el fruto de las consecuencias que esto trae para así, continuamente, seguir dando forma a nuestro propio ser para estar preparados ante todo lo que se presente en la vida.

Para aclarar un poco más lo que acabamos de mencionar citaremos a Ferry cuando menciona que "...nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quién encuentra su forma, es él quién se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios."<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Ferry, Gilles, *Pedagogía de la formación*, ediciones Novedades educativas, Argentina, 1997, p.53.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p.54.

<sup>45</sup> *Ibíd.*

Efectivamente, uno se forma a sí mismo pero se necesita de mediaciones, las cuales son diversas, por ejemplo, los docentes, las lecturas, las experiencias y circunstancias de la vida, la relación con otros. De acuerdo con Ferry, todas estas son mediaciones que posibilitan la formación y orientan el desarrollo en un sentido positivo.<sup>46</sup> Al respecto, añade que la "...formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos...".<sup>47</sup>

Por lo anterior consideramos, como menciona Pasillas, que "...de todas las experiencias o influencias educativas uno mismo tiende a asignar una posición privilegiada a algunos saberes, y a las experiencias que nos han conducido a ellos les reservamos el nombre de formación".<sup>48</sup>

Así pues, que a lo largo de la vida, el ser se forma con las experiencias significativas que vienen del exterior, de su entorno, al mismo tiempo, el ser le da más peso e importancia a unas experiencias que a otras, pero este ser va a interiorizar, así como asimilar estas experiencias por sí solo siendo así el único responsable de su formación, además de los resultados y las consecuencias que la misma genere.

Entonces, podemos decir que la formación es una función social del saber, saber hacer o saber ser y también se puede definir como un proceso de desarrollo y estructuración del propio ser. En este proceso la persona que lo lleva a cabo

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.55.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.96.

<sup>48</sup> Pasillas, Miguel Ángel, *Pedagogía, educación y formación*, en Formación docente: antología para el docente, PARE, México, 1995, p.30.

sufre un doble efecto, uno es el de maduración interna y el otro genera posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y experiencias.<sup>49</sup>

Lo que aquí hay que destacar es que la formación ya no es solamente lo que nos ofrecen las escuelas sino “...los conocimientos que uno personalmente elige y solicita, los que uno requiere para una finalidad propia, aunque esta coincida con la que pretende un proyecto ofrecido por una escuela”.<sup>50</sup>

Pasillas añade que lo “...específico de la formación es que trata de un proyecto propio asumido personalmente. El proceso se ha invertido: ya no es la escuela o el maestro quienes ofrecen el saber y marcan la trayectoria; ahora el que se forma es el que “decide” y el que participa activamente en el proceso (esto no sólo se refiere a quienes han terminado la educación formal – una carrera por ejemplo – sino que incluye a quienes están en el curso de un trayecto)”.<sup>51</sup>

Por lo tanto, podemos concluir que la formación es un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de la vida de un sujeto donde intervienen diversos factores para que esta se desarrolle. Sin embargo, es un proceso individual y personal de cada sujeto que se manifiesta mediante distintos procesos y mecanismos de aprendizaje, así como la adquisición del conocimiento como la memorización de los contenidos y el aprendizaje significativo, entre otros. En este proceso es fundamental la presencia de otros factores por ejemplo, los docentes, los libros, las revistas, los videos, los planes y programas de estudio, por mencionar algunos.

Debido a que los planes de estudio son uno de los factores fundamentales que contribuyen a la formación docente, a continuación se presentará un análisis del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

---

<sup>49</sup> Ferry, Gilles, El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Paidós, México, 1990, p.50.

<sup>50</sup> Pasillas, Miguel Ángel, *op. cit.*, p.31.

<sup>51</sup> *Ibidem.*

## **2.2 Plan de Estudios 1997: Modelos y orientaciones de formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria**

En lo que se refiere a la formación del docente, a lo largo del tiempo se han creado diferentes planes de estudio para formar un docente que cubra las necesidades de la época, por lo tanto, también han surgido diversas orientaciones y modelos de formación docente.

Aquí, solamente presentaremos un bosquejo de algunos efectos, así como algunas características de los modelos y las orientaciones que se encuentran presentes en el Plan de Estudios de 1984 en la formación del docente.

De acuerdo con el Plan de estudios de 1997, el 22 de marzo de 1984 la educación Normal se ubicó en el nivel de licenciatura, en cualquiera de sus tipos o especialidades. Por lo tanto, se estableció como requisito cursar el nivel bachillerato para poder ingresar a dichas escuelas.

El efecto que trajo consigo dicho cambio fue que disminuyera la demanda para cursar estudios en las escuelas normales, debido a que al considerar formalmente a las escuelas normales como instituciones de educación superior se perdió "...una de las ventajas que ofrecía: su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras".<sup>52</sup>

Otro efecto que trajo consigo la disminución de la demanda para cursar los estudios en las escuelas normales fue la disminución de la matrícula de estudiantes, ello provocó que en muchas escuelas los docentes atendieran a un número pequeño de alumnos, pero "La situación fue, sin embargo, muy desigual de un plantel a otro. En los más favorecidos la planta docente pudo dedicar tiempo a actividades de investigación y difusión, pero en otros se mantuvieron

---

<sup>52</sup> Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 2002, p.15.

condiciones laborales precarias y una proporción del profesorado de las normales trabaja bajo comisión de otros servicios educativos”.<sup>53</sup>

La situación anteriormente descrita, hace que el docente se encuentre ante situaciones desiguales en lo que al trabajo se refiere, es decir, algunos docentes atienden a pocos estudiantes, a la vez que tienen tiempo para dedicarse a otras actividades, mientras que otros atienden a un gran número de estudiantes sin tener el tiempo suficiente al menos para planear la clase, dicho de otra manera, “...existen profesores con nombramiento de tiempo completo que atienden a un reducido número de alumnos, hay maestros contratados por hora que atienden varios grupos”.<sup>54</sup>

De acuerdo con el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria lo anterior trajo como consecuencia, que varias entidades de nuestro país contrataran como docentes de educación primaria a sujetos, cuya formación se limita al bachillerato y que, como consecuencia, carecen de una formación pedagógica.

Entonces, es probable que el sujeto que ha sido contratado como docente haya cursado su bachillerato, a partir de una educación tradicional, por tanto, corre el riesgo como docente de jugar el rol de autoridad o de transmisor de conocimientos dentro del aula. Así mismo, podemos decir que en la mayoría de los casos, cuando un docente se forma únicamente, a partir de sus vivencias como alumno en la educación básica y el bachillerato, carece de un saber especializado y de una formación pedagógica, lo más probable es que este docente refuerce en sus alumnos el saber hacer, el saber memorizar los contenidos para después reproducirlos cuando les sean solicitados.

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.16.

<sup>54</sup> *Ibidem.*

Además de los efectos anteriores, en relación con el Plan de Estudios 1997, el Plan de Estudios 1984 enfrentó dificultades en la formación de docentes de las cuales solo explicaremos algunas.

Una primera dificultad es el número excesivo de asignaturas por semestre, que "...fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente".<sup>55</sup> Es decir, el estudiante, por la gran cantidad de asignaturas que cursa por semestre no encuentra relación entre los contenidos de las asignaturas.

La segunda dificultad es que, pone "Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina".<sup>56</sup>

La tercera dificultad tiene relación con la anterior, porque debido a que se pone mucho énfasis en lo teórico se tiene "Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico".<sup>57</sup>

Una última dificultad es la desvinculación entre los conocimientos teóricos y la práctica, porque existe "Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro".<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>56</sup> *Ibidem.*

<sup>57</sup> *Ibid.*, p.18.

<sup>58</sup> *Ibidem.*

Por los efectos y dificultades que ya hemos descrito hasta aquí, podemos concluir que el Plan de Estudios de 1984 presenta algunas características del *modelo*<sup>59</sup> **centrado en las adquisiciones**, el cual se refiere a una formación organizada en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de actuaciones o de habilidades para así contar con una formación teórica antes de introducirse a la práctica.<sup>60</sup>

Dentro de este modelo “...el formador de profesores es un profesor que da un curso y asegura los trabajos prácticos [...] Aún cuando enseñe con la técnica magistral o utilice métodos activos, su práctica sigue siendo una práctica de enseñanza ajustada a un programa y a las exigencias del examen al cual los estudiantes deben someterse”.<sup>61</sup>

Debido a que el Plan de Estudios de 1984, se encuentra ubicado en el modelo centrado en las adquisiciones, “...los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación y son más o menos adaptados para el formador aunque las “formas” no tengan nada que ver con sus determinaciones”.<sup>62</sup>

Ahora bien, en este Plan, que manifiesta algunas características del modelo mencionado, se ubica el rol que más se presenta en el docente que es el de transmisor, ya que es un emisor que transmite mensajes e información, además de darle más peso a la teoría. Esto es así, porque dicho modelo requiere una concepción de la relación teoría – práctica donde “...la práctica es una aplicación

---

<sup>59</sup> Un **modelo** es una representación esquemática que permite comprender el funcionamiento de un sistema, además existen una gran variedad de modelos dentro del campo de la formación donde no se puede mencionar qué modelos son mejores que otros, esto dependerá de la ideología y los intereses que los formadores y los docentes busquen y persigan. García, José Luis, *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*, Praxis, Barcelona, España, 1999, p.29.

<sup>60</sup> Ferry, Gilles, *op. cit.*, *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p.70.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p.71.

<sup>62</sup> Ferry, Gilles, *Adquirir, probar, comprender*, en *Formación docente: antología para el docente*, PARE, México, 1995, p.104.



de la teoría [...] La teoría designa aquí, no solo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios (algunas veces llamados prácticas) distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan”.<sup>63</sup>

Así pues podemos decir que el rol del docente como autoridad, que se despliega en el Plan de Estudios 1984, se puede observar porque el maestro debe estar dotado de un cuerpo de conocimientos y habilidades mayores de las que tienen los alumnos y debe poseer un saber especializado para poder lograr el objetivo del modelo centrado en las adquisiciones.

Además, en este Plan y modelo de formación se manifiestan algunas características de la orientación<sup>64</sup> **perennialista**, también conocida como academicista, que de acuerdo con Imbernón refuerza el concepto de que el saber es hacer y poder y, de manera coherente, pone énfasis en los contenidos que hay que transmitir para identificar y asimilar el conocimiento y la capacidad para aplicar ese conocimiento.<sup>65</sup>

Ahora bien, dicha orientación se encuentra dentro del modelo centrado en las adquisiciones debido a que el docente actúa como transmisor, donde este se basa en los conocimientos teóricos para asegurar los trabajos prácticos distanciados de la situación real que se vive y la cual anticipa.

---

<sup>63</sup> Ferry, Gilles, *op. cit.*, *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p.71.

<sup>64</sup> Entendemos por orientación a la ayuda técnica que recibe el docente con el fin de que desarrolle la capacidad de conocerse a sí mismo, de conocer al mundo que lo rodea, de descubrir el sentido de su profesión y de su vida, así mismo de tomar decisiones para la solución de los problemas a los que se enfrenta. Ahora bien, estas orientaciones son un quehacer pedagógico que apuntan a la formación de la voluntad y al perfeccionamiento del docente, por medio de la promoción de valores, basada en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas para la profesión y para su desempeño como ser íntegro y responsable en la sociedad. Lo anterior se concreta en la capacidad didáctica del docente y en la capacidad de análisis y reflexión del contexto en el que se encuentra.

<sup>65</sup> Imbernón, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, GRAO, Barcelona, 2002, p.37

Entonces, esta orientación, perennialista o academicista, en la que se ubica el Plan de Estudios 1984, muestra que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña y, además, plantea una relación entre el proceso de producción y reproducción del saber. En otras palabras, los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos.

A partir de los resultados obtenidos con el Plan 1984 hasta este momento hemos identificado, de acuerdo con el Plan 1997, algunas características de los modelos y las orientaciones de formación docente.

Por otro lado, como la sociedad se modifica al paso del tiempo, las necesidades educativas también lo hacen, por lo tanto, para el año de 1993 se inicia una reforma curricular en la educación básica, debido a la necesidad de modificar la formación del docente, porque los cambios que han sucedido en la sociedad, demandan competencias profesionales que el Plan de Estudios 1984 no cumple.

Es por ello que surge la necesidad de modificar el Plan de Estudios en la formación de docentes, el cual es nuestro objeto de análisis de este capítulo: “el Plan de Estudios 1997”.

El Plan de Estudios 1997 tiene como punto de partida la definición del perfil del docente que se pretende formar debido a que, “...en los hechos ha sido frecuente que los cambios curriculares, realizados en diversos campos de la educación superior, empiecen justamente por el final”.<sup>66</sup>

Este plan contempla como uno de sus puntos centrales formar al docente que la educación mexicana requiere en el presente y futuro inmediato, es decir, los

---

<sup>66</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.29.

rasgos que se han definido y que deberá tener el docente, ayudarán a responder “...no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela”.<sup>67</sup>

Ahora bien, los rasgos de ese docente se perfilan mediante la consolidación de competencias que se concretan en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, promovido a partir de los estudios teóricos y prácticos escolares.

Por esto mismo, el perfil de egreso se encuentra agrupado en cinco apartados que son: **las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los contenidos de enseñanza, las competencias didácticas, la identidad profesional, así como la ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.**

El primer apartado hace referencia a las **habilidades intelectuales específicas** que se refieren a que el docente tiene la alta capacidad de comprensión de las lecturas, así como una capacidad crítica sobre lo que lee y la capacidad de relacionarlo con la realidad y con su práctica.

Dentro de este mismo apartado se plantea que el docente, analiza y resuelve problemas a partir de sus propios conocimientos y experiencias, además promueve en sus alumnos el análisis de situaciones y la resolución de problemas.

Aunado a lo anterior, el docente adquiere habilidades para la investigación educativa, a partir de lo cual le será posible mejorar su práctica docente, por lo

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p.29-30.

tanto, el docente busca, selecciona y utiliza información para lo que necesita en su práctica profesional.

El segundo apartado se refiere al **dominio de los contenidos de enseñanza**, el cual explica que el docente conoce con profundidad los propósitos, contenidos y enfoques del Plan de Estudios de educación primaria.

El tercer apartado son las **competencias didácticas**. Aquí se ubican las siguientes competencias:

El docente sabe diseñar, organizar y poner en práctica las estrategias y actividades didácticas de acuerdo con los grados y el desarrollo de los estudiantes, además reconoce las diferencias individuales que influyen en el proceso de formación del estudiante con el fin de estimularlos y así favorecer el aprendizaje de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Identifica las necesidades especiales educativas de los estudiantes y, si es posible, las atiende debido a que sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

Por otro lado, el docente aplica diferentes formas de evaluación sobre el proceso de formación del estudiante y establece un clima de confianza, autoestima, respeto y disciplina, entre otras para así favorecer el aprendizaje del estudiante, así mismo, el docente utiliza con creatividad los recursos didácticos.

El penúltimo apartado se refiere a la **identidad profesional y ética**, y trata de lo siguiente:

El docente asume una responsabilidad con la sociedad y los valores que esta misma ha creado como por ejemplo, el respeto y aprecio a la dignidad

humana, libertad, justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego por la verdad.

Otro aspecto es que el docente valora su profesión ya que conoce lo importante que es, también conoce dentro de su campo de trabajo los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el Sistema Educativo Mexicano.

Así mismo, el docente conoce sus derechos y obligaciones, utiliza los recursos que están a su alcance para mejorar su práctica profesional. También valora la colectividad debido a que sabe que es un medio para mejorar la educación.

Para finalizar este apartado, el docente reconoce la importancia de la educación pública porque es un "...componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad".<sup>68</sup>

El último apartado es la **capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela** y se refiere a que el docente aprecia y respeta como un componente valioso de la nacionalidad, la diversidad regional, cultural y étnica, además de valorar a la familia así como su participación en la escuela debido a que forma parte de la conformación integral del estudiante.

Así pues, el docente reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y a su vez participa en su solución para mejorarla. Por otro lado, asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y pone énfasis en trabajar de manera individual y colectiva para proteger el ambiente.

---

<sup>68</sup> *Ibid.*, p.34.

Después de haber descrito las características del perfil de egreso del Plan de Estudios 1997 lo siguiente es identificar los modelos y las orientaciones de formación docente que se presentan a continuación.

Para lograr los propósitos y el perfil de egreso que presenta el Plan 1997 se habla de que en la formación inicial del estudiante normalista se le otorgue gran importancia a **la observación y a la práctica educativa**. Estos dos conceptos “...tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional.”<sup>69</sup>

Podemos observar que en la fase de formación inicial (Anexo A) del docente normalista se encuentra la presencia del modelo **centrado en el proceso** porque se busca forjar la personalidad del futuro docente para que sepa enfrentarse a las situaciones que se le presenten cotidianamente, además de responder demandas o preguntas imprevistas de sus alumnos. Más que nada, lo que se busca en este modelo es el desarrollo de la personalidad a través de una serie de experiencias y actividades.

En esta situación, se requiere un estilo de intervención del docente diferente a la enseñanza tradicional. Por ejemplo, se requiere hacer un trabajo de motivación, así como proporcionar facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutorías individuales o en grupos de trabajo.<sup>70</sup>

También en el modelo centrado en el proceso que se pretende desarrollar en el Plan de Estudios 1997, se puede observar un “...vaivén entre la teoría y la práctica, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, 2002, p.41.

<sup>70</sup> Ferry, Gilles, *op. cit.*, *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p.75.

experiencias”.<sup>71</sup> Así que podemos observar un sentido de alternancia entre la práctica y la teoría.

Dentro de estos modelos y Plan de Estudios se ubica la orientación que se llama la **práctica como referencia**, que de acuerdo con Imbernón, concibe a los docentes, “...no únicamente como técnicos infalibles, si no como facilitadores de aprendizaje, capaces de provocar la cooperatividad y participación del alumnado.”<sup>72</sup>

Cuando el docente se sitúa en esta orientación no pretende homogeneizar las situaciones y los problemas a los que se enfrenta, sino que los concibe como únicos y los ubica en el contexto específico en los que tienen lugar.

También podemos decir que el modelo centrado en el proceso se encuentra presente en el perfil de egreso de dicho Plan de Estudios debido a que sitúa a los docentes de educación primaria como expertos, que cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencias en el trabajo con grupos escolares.<sup>73</sup>

Entonces aquí el docente o especialista que apoya a los estudiantes normalistas como asesor también toma el rol de mediador del conocimiento y experiencias. Aunado a este rol el docente o formador se inclina también hacia el rol de guía porque acompaña al que se está formando, el docente fija las metas que se quieren alcanzar en base a los intereses y necesidades del estudiante, lo motiva y anima, además de mantener una estrecha colaboración con los compañeros que forman el grupo de trabajo bajo su cargo.

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, p.76.

<sup>72</sup> Imbernón, Francisco, *op. cit.*, p.40.

<sup>73</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.42.

Por otro lado, también identificamos en las características del perfil de egreso el modelo **centrado en el análisis** debido a que éste postula "...que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa [...] El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su concepto y adaptado a su propio contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma".<sup>74</sup> Esto es así, porque "Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el Sistema Educativo Mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive".<sup>75</sup>

Hay que hacer notar que el objetivo principal del modelo centrado en el análisis es que el docente sepa analizar las situaciones y los problemas a los que se enfrenta en un determinado contexto, lugar y tiempo. Es decir, que "No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar".<sup>76</sup> Y este también es uno de los propósitos del Plan de Estudios de 1997.

Dicho modelo también se puede caracterizar en términos de procesos, esto es, cuando el docente analiza las situaciones en las cuales se encuentra implicado y puede tomar una distancia, desprenderse, saber observarse como si fuera otro. De esta manera, como menciona Ferry, el docente juega un doble papel, el de actor y el de observador de su propia práctica que es uno de los papeles que se plantean en el plan mencionado.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> Ferry, Gilles, *op. cit.*, *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p.77.

<sup>75</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.34.

<sup>76</sup> Ferry, Gilles, *op. cit.*, *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p.77.

<sup>77</sup> *Ibídem.*



Otro aspecto en el que se pueden apreciar características del modelo de formación centrado en el análisis en el Plan 1997 es cuando se dice que el docente “Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas”.<sup>78</sup>

Entonces, este plan situado en el modelo de formación centrado en el análisis, tiene como finalidad que el docente analice las diferentes situaciones y problemas a los que se enfrenta en un determinado contexto, lugar y tiempo para comprender sus exigencias y tomar conciencia de sus fallos y aciertos.

Por lo tanto, el docente egresado de dicho Plan, que se ubica dentro este modelo, tiene la capacidad crítica y reflexiva sobre los contenidos teóricos y sobre la realidad en la que se encuentra inmerso, además relaciona lo teórico con lo práctico. Esto lo podemos observar en el Plan de Estudios 1997 al describir lo siguiente “Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y especialmente, con su práctica profesional”.<sup>79</sup>

Con respecto a lo anterior, podemos decir, que en el modelo centrado en el análisis el docente se observa como sujeto, ya que él es forjador de su propia formación. Esto es así, porque gracias a los medios de formación, por ejemplo, su trayecto de estudios, su experiencia y el contacto con su realidad moldea su propio ser, se da cuenta de lo que es conveniente adquirir y que es conveniente cambiar.

---

<sup>78</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.35.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p.32.

Ahora bien, dentro del modelo centrado en el análisis se manifiestan diversas orientaciones las cuales se ven reflejadas en las características del Plan de Estudios de 1997, y se presentan a continuación.

Una primera orientación es la **práctica de análisis interpretativo** la cual se refiere a la reflexión sobre la práctica "...en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación y dando más relevancia en los procesos de investigación a la vertiente cualitativa que a la cuantitativa, que insiste en el estudio de la vida en el aula, el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado".<sup>80</sup>

Dentro de esta orientación se lleva a cabo una investigación educativa más cualitativa que cuantitativa, ya que pone más énfasis en situaciones como lo que sucede en el aula, la socialización del profesorado, etcétera, y a partir de esto se lleva a cabo una reflexión para mejorar el sistema educativo.

Entonces, algunas características de la orientación **práctica de análisis interpretativo** se encuentran presentes en el Plan de Estudios 1997 al plantear programas en los que "... mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales que ofrecen al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio".<sup>81</sup>

Otra orientación es la **práctico-reflexivo**, la cual se propone formar al docente en conocimientos, destrezas y actitudes con la finalidad de desarrollar la reflexión en los mismos.

---

<sup>80</sup> Imbernón, Francisco, *op. cit.*, p.41.

<sup>81</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.44.

Dentro de esta orientación el docente desarrolla, además, habilidades que podrá utilizar para reflexionar sobre y en la propia práctica con el fin de comprender, aprender e interpretar su trabajo y el trabajo de los demás. En otras palabras, esta orientación concibe al docente como un profesional que “...se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, hace emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación”.<sup>82</sup>

Esta orientación la podemos apreciar en el Plan de Estudios de 1997 cuando se plantea que el docente tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.<sup>83</sup>

Aunado a esto, las capacidades que adquiere el docente las utiliza para mejorar los resultados de su práctica y, también recurre a otro tipo de experiencias de aprendizaje como el trabajo en equipo, el trabajo en bibliotecas, consultorias, observación de la vida escolar y la práctica de enseñanza en condiciones reales.

Otra orientación que se encuentra presente en el Plan de Estudios 1997 es la dirigida a **la indagación en la práctica**. Esta toma en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, así como las decisiones y actitudes de los docentes en un contexto específico con la finalidad de que estos evalúen individual y colectivamente la calidad de la práctica docente, planifiquen el currículum, diagnostiquen las necesidades de la educación, a la vez que realicen adaptaciones curriculares para la diversidad de los alumnos y del contexto en el cual se encuentran.

---

<sup>82</sup> Imbernón, Francisco, *op. cit.*, p.42.

<sup>83</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.32.

La formación orientada a la **indagación en la práctica** se refiere a que "...la formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado. Se abandona el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el del experto técnico, propio del enfoque de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera".<sup>84</sup>

Esta orientación se encuentra en el Plan 1997 debido a que las escuelas normales deben fomentar en sus estudiantes el interés por la investigación científica para así "...lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica".<sup>85</sup>

Esta investigación científica ayudará, en gran medida, a que los estudiantes normalistas identifiquen rasgos comunes y procesos característicos de gran generalidad porque "...cada niña y cada niño crecen y adquieren identidad como individuos únicos en relación permanente con sus medios familiares y sociales".<sup>86</sup>

Hasta este momento hemos identificado en la fundamentación y en los propósitos (contenidos, estrategias y materiales) las diferentes orientaciones de formación docente que se encuentran en el Plan de Estudios 1997 y observamos que la formación del estudiante normalista contiene fundamentos de la investigación científica, es decir, pretenden que el futuro docente sea investigador.

De acuerdo con Fernández esta propuesta de concebir al docente como investigador plantea que "...el maestro puede realizar investigación ayudándose

---

<sup>84</sup> Imbernón, Francisco, *op. cit.*, p.42.

<sup>85</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.45.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p.46.

de los métodos y técnicas que propone la investigación–acción, corriente que plantea que los propios practicantes o sujetos participantes de una problemática concreta pueden organizarse como colectivos de reflexión – acción – reflexión que resuelvan por su propia cuenta y de manera sistemática, sus problemas cotidianos”.<sup>87</sup>

Por otro lado, Popkewitz (Birgin, 1998, p. 62.) menciona que la investigación–acción es una estrategia importante para capacitar a los docentes en la operación de pensar, de un modo más serio y profundo, sobre su práctica áulica. Así mismo, sostiene que la investigación-acción es una práctica disciplinaria, por lo que incorpora una autorreflexión racional e instruye a los docentes en el uso de conceptos, para resolver científicamente los problemas cotidianos de la enseñanza.

Elliot (García, 1999, p. 91.) concibe la investigación–acción como un proceso mediante el cual el profesor llega a teorizar acerca de los problemas prácticos en situaciones particulares. La considera como un proceso autorreflexivo, en el que los profesores examinan sus teorías implícitas en su práctica cotidiana.

En relación con lo anterior, el docente debe tener contacto con la investigación porque “...debe actualizar y transformar el conocimiento que es objeto de su enseñanza y sus habilidades para el mejor desempeño de su quehacer pedagógico”.<sup>88</sup>

Dentro de la investigación-acción se encuentra un factor importante que es la formación permanente, que de acuerdo con Imbernón “...ha de evitar convertirse en una formación de <<consumo>>, una formación donde el profesor

---

<sup>87</sup> Fernández, Héctor, *Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación* en Perfiles Educativos, julio-septiembre, 1993, num. 61, México, p. 21.

<sup>88</sup> Garza de la Gloria, *La misión del maestro en el siglo XXI: reflexión sobre la función docente*, en Revista Educación 2001, Perspectiva digital, no. 83, abril 2002, México, p. 27.

tiene bastante con <<consumir>> los contenidos y las estrategias metodológicas para abocarlos posteriormente, imitando al formador, sin intervención personal en su clase”.<sup>89</sup>

Esta formación complementaria le proporcionara al futuro docente instrumentos de apoyo para contar con un panorama más amplio del contexto social del cual es partícipe, a la vez que le ayuda a conocer los instrumentos tecnológicos y las redes computacionales, “...la naturaleza y los alcances de estos medios educativos y los efectos que tienen en el aprendizaje [...] y las formas más apropiadas para utilizarlos. Con ello, se pretende que el futuro maestro sea un buen usuario de estos medios, los incorpore como apoyos a la labor docente y como herramientas para su perfeccionamiento profesional”.<sup>90</sup>

Esto se hace presente en el Plan 1997 cuando se menciona que habrá campos de formación complementarios para el estudiante normalista como es el aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendizaje de una lengua indígena, así como el uso de computadoras personales y redes de información.<sup>91</sup>

Aunado a esto, dentro del Plan se expone que para la mejora de los docentes en ejercicio, es necesario proporcionar cursos, especializaciones y postgrados que refuercen sus competencias profesionales para así capacitarlos como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos. Estos cursos no pretenden ser de tipo convencional, donde solo se presentan categorías básicas de un solo campo disciplinario.

---

<sup>89</sup> Imbernón, Francisco, *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona, 1994, p.44.

<sup>90</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p.49.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.48.

Por lo tanto, las características de las orientaciones siguientes: la práctica como referencia, práctica de análisis interpretativo, práctico-reflexivo y la indagación en la práctica se encuentran dentro del modelo centrado en el análisis en el que se ubica el Plan de Estudios 1997, porque se realiza un ir y de venir entre la teoría y la práctica, además de que el docente analiza qué es lo que esta bien y lo que esta mal dentro de su práctica. Es decir, ya no se busca solamente formar la personalidad del docente para atender necesidades y problemáticas diversas que emerjan en el aula, si no que también se busca que el docente juegue un doble papel, el de actor y observador de su práctica.

Hasta aquí hemos identificado los modelos y las orientaciones de formación docente de dicho plan y con base a lo anterior concluimos que el docente que se pretende formar es distinto al de la escuela tradicional, es decir, que este docente no asumirá que todo lo sabe. Dentro del aula no es el que siempre habla, no memoriza los contenidos que va enseñar y no obliga al estudiante a retener y memorizar los contenidos que se aborden dentro del aula. A diferencia del docente de la escuela tradicional, este docente propicia en los estudiantes la capacidad de análisis y resolución de problemas porque “Plantea, analiza y resuelve problemas a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar y de resolver problemas”.<sup>92</sup>

En cuanto a la evaluación de los estudiantes, esta no es igual a la forma en que evalúa la escuela tradicional, en otras palabras, ya no se pone énfasis excesivo en los resultados del estudiante, sino por el contrario el docente “Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente”.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p.32.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p.33.

Por otro lado, este docente tiene un saber especializado debido a que “Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio”.<sup>94</sup> También, tiene un saber pedagógico porque “Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos”.<sup>95</sup>

Podemos decir, que cada modelo y orientación de formación docente se debe concebir a partir de las finalidades y las metas que se quieren alcanzar, además, debe seleccionarse a partir del tipo de educación que se desea impartir. Por lo tanto, si lo que se busca es desarrollar la memoria, se puede recurrir al modelo que desarrolla las características asignadas al docente que memoriza los contenidos. Si se pretende desarrollar la capacidad crítica-reflexiva, se recurrirá a los modelos que doten al docente de habilidades para que reflexionen sobre la práctica.

Ahora bien, de acuerdo con los apartados anteriores, observamos que la formación docente se ha ido modificando de acuerdo con las necesidades de la época y siempre a favor de la educación. Así mismo, podemos decir que no se presenta una sola orientación y un sólo modelo de formación docente, sin embargo, prevalece la orientación llamada práctica de análisis interpretativo situada en el modelo centrado en el análisis.

Con respecto a lo anterior, consideramos que el Plan de Estudios 1984 busca desarrollar en sus alumnos el aprendizaje memorístico, debido a que pone mucho énfasis en los aprendizajes teóricos, a diferencia del Plan de Estudios 1997, que busca que el futuro docente sea un sujeto crítico y reflexivo de su práctica.

---

<sup>94</sup> *Ibid.*, p.32.

<sup>95</sup> *Ibídem.*



Por otro lado, nos podemos dar cuenta que el Plan de Estudios 1997 dirigido a las escuelas normales tiene una carga de educación crítica porque esta tiene dos enfoques uno institucional donde se enfatizan los fines sociales de la educación y sus instituciones y el otro es el humanista, el cual expone el papel de la educación en la forma integral de la persona humana.<sup>96</sup>

Estos dos enfoques "...tienen en común que se centran en la interrelación docente – alumno y la vinculación con el contexto sociocultural en que ocurre el acto educativo".<sup>97</sup>

Lo anterior se puede ver en el perfil de egreso dirigido a las escuelas normales cuando se plantea que el docente debe ser un sujeto integral, porque además de tener un cuerpo de conocimientos disciplinares también trae consigo saberes sociales, éticos y culturales que estimulan al estudiante a tomar interés por su propia formación, dicho de otra manera, el "...encargo social del docente [...] es estimular un aprendizaje vivencial que lleve al alumno al autoconocimiento".<sup>98</sup>

Aunado a esto, el docente debe tener un continuo perfeccionamiento de conocimientos y experiencias basándose en los elementos que le proporciona la investigación y así mejorar tanto su práctica profesional como su propia formación.

La investigación es una tarea complicada, debido a que el docente deja de ser aquel sujeto pasivo sumergido en aquella educación tradicionalista para pasar a ser un sujeto activo y reflexivo de su propia situación, edificador de su propia formación y desarrollo además de ser transmisor de esta cultura hacia los que vendrán posteriormente.

---

<sup>96</sup> Garza de la Gloria, *op. cit.*, p.26.

<sup>97</sup> *Ibidem.*

<sup>98</sup> *Ibid.*, p.27.

Así pues, la formación debe ser permanente para poder enfrentar y resolver las situaciones que se presentan junto con los cambios sociales que tan recurrentes y complejos se manifiestan cada día. Además de que el sujeto que se enfrenta a este tipo de situaciones logre tomar las decisiones adecuadas para cada situación y también que pueda responder a necesidades futuras.

Entonces, "...la formación docente debe ser permanente tanto en términos de la actualización disciplinaria y didáctica, como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica".<sup>99</sup>

Por último, concluimos que el Plan de Estudios 1997 no contiene características de un sólo tipo de orientación ni de un sólo modelo de formación docente debido a que a lo largo del tiempo las necesidades educativas cambian y, por lo tanto, la formación docente tiene que adecuarse a estas necesidades, entonces dicha formación se debe modificar y complementar con los nuevos modelos que surgen de las investigaciones educativas.

Lo anterior, hace que la formación docente se convierta en un objeto de estudio bastante complejo, por lo tanto, actualmente esta no se puede reducir y caracterizar con un solo tipo de orientación y con un solo modelo, aunque algunos puedan predominar más que otros.

Debido a lo anterior, la formación y el perfeccionamiento de los docentes se ha convertido en una preocupación primordial del sistema educativo, además el docente es un sujeto con una gran misión que es ayudar a formar a otro sujeto, sin embargo, a los docentes se les pide mucho, se les culpa de los errores del sistema educativo y se les ofrece muy poco o nada a cambio.

---

<sup>99</sup> Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997, p.132.

Finalmente, debemos decir que si el aprendizaje que se promueve en el docente, no es rutinario, memorístico ni mecánico, además de contribuir a que el docente se despliegue como sujeto crítico y reflexivo de su práctica, esto logrará que sus alumnos también desarrollen su juicio crítico en la actividad que realizan, la riqueza en su expresión, en la reflexión sobre su realidad.

Las orientaciones y los modelos de formación, así como los roles y el tipo de aprendizaje que propicia el docente en el aula se pueden concretar de diversas maneras que van desde la forma de pensar hasta la forma de actuar ante las diversas situaciones que se le presentan. De esto tratará el siguiente capítulo.

### **Capítulo III**

#### **Un acercamiento a la práctica docente**

El presente capítulo contiene una investigación de campo que pretende mostrar el cómo se ve el docente a sí mismo, cómo se caracteriza y se define, y cómo se comporta ante diversas situaciones que se le presentan en el aula. A

partir de tales elementos se pretende ubicar el tipo de modelo y el tipo de orientación de formación que prevalece en los sujetos docentes en la práctica.

La investigación va dirigida hacia los docentes cuya práctica educativa se desarrolla a nivel secundaria, ya que consideramos que este nivel es uno de los sectores más abandonados y complejos de nuestro sistema educativo.

La secundaria es compleja, ya que se dificulta la construcción de su identidad propia. Dicha dificultad se manifiesta cuando "...surge como desprendimiento de un nivel con tradiciones y objetivos vinculados a la educación superior, que si bien se trastocan con su separación no desaparecen del todo".<sup>100</sup> Además, la educación secundaria se considera como una vía para materializar objetivos políticos y sociales que cubrirán la necesidad de dar una escolarización más alta a la población, al mismo tiempo que capacitar para el trabajo. En este sentido, la secundaria "...adquiere por su origen una definición dual: propedéutica y terminal, definición que no ha desaparecido del todo pese a las transformaciones que ha tenido".<sup>101</sup>

Como menciona Ernesto Meneses, al ubicarse como nivel propedéutico, la secundaria se determina con un carácter academicista y con una rígida organización disciplinaria, la cual no fue pensada para los adolescentes.<sup>102</sup>

Por lo tanto, esto provoca que dicho nivel educativo se encuentre en medio de la enseñanza elemental y la media superior lo que provoca presiones para responder a las demandas de ambos niveles. Aunado a esto, mencionamos que la secundaria es un sector abandonado porque sigue en esa disyuntiva, así lo menciona la Directora General de Educación Normal cuando habla de "...la

---

<sup>100</sup> Sandoval Flores, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, Plaza y Valdés ediciones. México, 2000, p.336.

<sup>101</sup> *Ibidem*.

<sup>102</sup> Meneses, Ernesto, *La secundaria, ¿Hasta cuándo?*, en *Revista: Educación 2001*, perspectiva digital, núm. 103, diciembre 2003, México, p.9.

existencia de un desfase de lo que la secundaria es hoy en día y lo que institucionalmente se pretende que sea, de que la secundaria se encuentra en una etapa de indefinición [...] requiere urgentemente definir una nueva identidad, el qué y el para qué de esos tres años escolares en consonancia con las necesidades sociales del presente”.<sup>103</sup>

Así mismo, trae consigo que también se presenten dificultades al tratar de caracterizar al docente que se encuentra inmerso en la educación secundaria ya que “...la educación secundaria comienza a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y adquiere carácter legal en 1993...”<sup>104</sup> al ser modificado el Artículo Tercero Constitucional con el objetivo de integrar, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados, dicho en otras palabras, tres años después de los seis de primaria.

Aunado a lo anterior, “...a pesar de que en los últimos quince años la investigación educativa a tratado de dar cuenta de las condiciones y contenidos del trabajo del maestro, la mayoría de estos estudios se han enfocado hacia los docentes de primaria por lo que podemos afirmar que muy poco se conoce de los de secundaria. Ante esta carencia y ante las nuevas exigencias para la secundaria, en el diseño de nuevas políticas se ha optado por homogeneizar la imagen del maestro de educación básica sin considerar las especificidades de los de secundaria, lo que ha traído como consecuencia que algunas propuestas educativas, al no considerar estas particularidades, enfrenten problemas en su ejecución”.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> Sandoval Flores, Etelvina, *op. cit.*, *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, p.337.

<sup>104</sup> Sandoval Flores, Etelvina, *Ser maestro de secundaria en México* en *Revista Educación 2001*, perspectiva digital, núm 103, diciembre 2003, México, p.10.

<sup>105</sup> Sandoval Flores, Etelvina, *op. cit.*, *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, p.12.

Por lo anterior, consideramos importante conocer los modelos, las orientaciones y los roles, a partir de los que se desenvuelven los docentes de dos escuelas secundarias técnicas y para ello, utilizamos como instrumento para la recolección de datos el cuestionario que se encuentra en el Anexo B.

La primer escuela a la que asistimos para aplicar los cuestionarios fue la Secundaria Técnica número 30 “Ingeniero Alejandro Guillot Schiaffino” ubicada entre las calles Villa de Ayala s/n, Cuautla y Emiliano Zapata en la Colonia San Felipe de Jesús, delegación Gustavo A. Madero. Esta secundaria cubre los turnos matutino y vespertino, y se encuentra comunicada con distintas calles, lo cual hace más fácil su acceso a ella.

En la zona donde se ubica la secundaria hay tiendas de abarrotes, talleres mecánicos, tintorerías, farmacias, entre otros negocios. Las calles se encuentran pavimentadas, con banquetas y cuentan con servicio de luz.

Ahora bien, la secundaria tiene un patio grande con jardineras en ambos extremos, además de canchas de básquetbol y de fútbol. También, esta conformada por seis edificios de los cuales, tres son para tomar clases que no requieran de equipo o mobiliario especial para impartir las clases, por ejemplo de matemáticas, español, geografía por mencionar sólo algunas. Las aulas de los edificios son destinados a clases de laboratorio y talleres como son: carpintería, guitarra, dibujo técnico, electricidad, entre otros. Un edificio se destina para la Dirección y los trámites escolares. Con respecto a los salones, son amplios y están iluminados, tienen un pizarrón y suficientes ventanas por lo tanto los salones están ventilados.

La escuela cuenta con los servicios básicos de luz y agua; los baños son amplios y se encuentran limpios. Hay una cafetería que se encuentra abierta a toda la comunidad que asista a la secundaria.

Los docentes y alumnos cuentan con un auditorio, el cual ocupan para eventos especiales, por ejemplo, conciertos y fiestas. También los docentes lo ocupan para hacer reuniones en las cuales tratan aspectos relacionados con la vida académica de la escuela.

Por otro lado, al llegar a la secundaria por la mañana encontramos a los docentes reunidos en el auditorio, en donde trataron aspectos sobre algunos problemas educativos que tiene cada docente y además se organizó el festival del día de las madres.

La coordinadora de los docentes nos comentó que cada viernes organizan reuniones para tratar asuntos que se relacionan con el docente y el alumno con el fin de mejorar la educación que se imparte en esta secundaria.

Por tanto, las reuniones de los docentes se realizan para identificar y resolver problemas que afectan el proceso de formación del estudiante y su práctica docente con la finalidad de mejorarla. A partir de esta información podemos decir que en la escuela existe la “colegialidad” porque de acuerdo con Hargreaves esta se refiere a “...la confianza que se establece con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos, y con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales”.<sup>106</sup> Hargreaves añade que la colegialidad “...adopta formas muy distintas [...] puede aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo de los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa, por mencionar sólo algunas”.<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid, 1999, p.210.

<sup>107</sup> *Ibid.* ,p.213.

También en esta secundaria identificamos la colegialidad informal, debido a que observamos a varios maestros conversar y opinar fuera del aula sobre distintas situaciones y problemas que enfrentan con sus grupos, a su vez se aconsejan sobre la forma de enfrentar problemas, por ejemplo, cómo tratar a los estudiantes que son rebeldes, con problemas de aprendizaje o los estudiantes que en general no participan y no tienen un rendimiento escolar satisfactorio.

Lo anterior, como ya lo hemos dicho, corresponde a la colegialidad informal porque esta puede presentarse en distintas formas, es decir, "...puede expresarse en las conversaciones en la sala de profesores, en las mantenidas fuera del aula, ayuda y consejo con respecto a los recursos y resultados de otras acciones menores, aunque significativas".<sup>108</sup>

La segunda escuela a la que asistimos fue la Secundaria Técnica número 56, ubicada en la Avenida Santa Cruz s/n, San Miguel Topilejo en la Delegación Tlalpan. Esta secundaria es la única que hay en la zona, por lo tanto, es fácil llegar a ella, además solo cubre el turno matutino.

La zona en la que se ubica esta secundaria, hay diferentes negocios por ejemplo, tiendas de abarrotes y de materias primas. Algunas calles están pavimentadas otras no, sin embargo cuentan con el servicio de luz y agua. Se encuentra rodeada en su mayoría, por casas y no por negocios lo cual hace que el ambiente sea callado y tranquilo, por lo tanto, es un lugar propicio para aprender porque no hay ruidos muy fuertes que distraigan a los estudiantes.

Ahora bien, la secundaria cuenta con un patio amplio y tres edificios de los cuales dos son para tomar clases, por ejemplo, matemáticas, historia, español, entre otras y otro edificio esta destinado para los talleres como carpintería y dibujo técnico debido a que, el edificio esta equipado con los muebles que se necesitan

---

<sup>108</sup> *Ibidem.*



para impartir los talleres. La dirección se ubica en uno de los dos edificios en donde se imparten las clases. Los baños son pequeños y cada uno se encuentran limpios. Con respecto a los salones son amplios, con suficientes ventanas para que entre luz y aire, además cuentan con un pizarrón.

Por otro lado, la escuela cuenta con un anexo en donde los alumnos realizan actividades agrícolas, por ejemplo, el cultivo de setas, cosecha de panales de abeja para elaborar miel, así como el cuidado, alimentación y reproducción de animales como codornices, avestruces, puercos, vacas, chivos y cabras entre los más importantes. Los productos que se obtienen de estas actividades son comercializados entre los estudiantes del plantel, así como en la comunidad de la cual forma parte la escuela para mantener activo el anexo, ya que este no es subsidiado por el Gobierno. Además, el anexo está abierto para todo público en general. Su función es la de una granja lúdica, ya que se puede observar a los estudiantes realizando las diversas actividades que esta granja permite llevar a cabo. Tiene la ventaja también de que los estudiantes pueden tocar a los animales y aprender sobre ellos, por ejemplo, cómo es un huevo de avestruz, cómo se incuba y cuánto dura este periodo de incubación.

Con respecto a los docentes platicamos con algunos de ellos y nos comentaron que una vez al mes se reúnen para discutir los problemas sobre su práctica con el fin de mejorarla.

Hasta aquí hemos presentado un bosquejo del contexto de las Secundarias Técnicas número 30 y 56. En la Secundaria Técnica número 30 se aplicaron 39 cuestionarios y en la número 56 se aplicaron 17, algunos de estos cuestionarios se encuentran en el Anexo C. Los resultados obtenidos de las dos secundarias se presentan y se agrupan por pregunta en un cuadro, lo cual nos permite presentar la información de manera organizada. Dentro de los cuadros, se agrupan por categoría las respuestas similares que hay entre las dos secundarias y se finaliza

con las que no tienen relación. A continuación se enunciarán las preguntas y se presentaran las respuestas.

La pregunta 1: Defínase en tres palabras como docente.

Secundaria núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Transmisor.</b> Tener conocimiento, el que enseña, los alumnos aprenden de él.</p> <p><b>Educador.</b> Inteligente, con amor y vocación.</p> <p><b>Comprometido.</b> Ético, responsable, cumplido, servicial, trabajador, honesto, constante.</p> <p><b>Facilitador.</b> Coordinador, organizador, dinámico, alegre, optimista, sociable, guía.</p> <p><b>Estricto.</b> Pongo orden.</p> <p><b>Tolerante.</b> Respetuoso.</p> <p><b>Formador.</b> Constructor, desarrollador, integrador, participativo.</p> <p style="text-align: center;">Secundaria técnica núm. 30</p>	<p><b>Transmisor.</b> Dador de conocimiento, informador, comunicador.</p> <p><b>Educador.</b> Con vocación, con capacidad de enseñar.</p> <p><b>Comprometido.</b> Con interés, responsable, puntual.</p> <p><b>Facilitador.</b> Guía, asesor, coordinador.</p> <p><b>Estricto.</b> Impongo el orden.</p> <p><b>Tolerante.</b> Comprensivo, flexible, sociable.</p> <p><b>Motivador.</b> Activo.</p> <p style="text-align: center;">Secundaria técnica núm. 56</p>
<p><b>Reflexivo.</b> Consciente, tenaz,</p>	<p><b>Creativo.</b> Innovador, creador</p>

<p>actualizado.</p> <p><b>Mal docente.</b></p>	<p><b>Negocio con los alumnos.</b></p> <p><b>Instructor.</b></p> <p><b>Justo.</b></p>
--	---

La pregunta 2: Escriba 5 características de un buen docente.

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Comprometido.</b> Responsable, ético, que enseña, cumplido, puntual, constante, honesto, dedicado, disciplinado, ordenado, planea sus clases, prepara material de apoyo, tiene vocación, quiere a su trabajo.</p> <p><b>Motivador.</b> Adaptable, mediador, que comprenda al alumno, dar confianza a los alumnos, amistoso, leal, compartido, optimista.</p> <p><b>Constructivista.</b> Cognitivo, cumple el programa en base a los alumnos.</p>	<p><b>Comprometido.</b> Con interés, responsable, disciplinado, puntual, cumplido, presentable, prepara sus clases, elabora material didáctico, transmite conocimientos.</p> <p><b>Motivador.</b> Entusiasta, promueve la participación del alumno, sensible, toma en cuenta al alumno, amigable, ameno, confiable, tolerante, que tenga empatía, flexible, accesible, comprensivo.</p> <p><b>Constructivista.</b> Toma en cuenta la edad del alumno para dar la explicación.</p>
Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Inteligente.</b> Equilibrado, ecuánime,</p>	<p><b>Inteligente.</b> Capacitado, domina sus</p>

seguridad en sí mismo, conoce su materia.	conocimientos, tiene equilibrio emocional.
<b>Actualizado.</b> Investigador, busca temas, veraz, realista, científico, asertivo, culto, competitivo, reflexivo, trabajador.	<b>Actualizado.</b> Que lee, analítico, reflexivo, observador.
<b>Tener autoridad.</b>	<b>Líder.</b> Control del grupo.
<b>Estar sano.</b>	<b>Guía.</b>
	<b>Transmisor de conocimientos.</b>

La pregunta 3: Escriba cinco características de un mal docente.

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Irresponsable.</b> Incumplido, impuntual, desorganizado, faltista, indisciplinado, flojo, desaseado.</p> <p><b>Intolerante.</b> Soberbio, sin valores, irrespetuoso, impaciente, prepotente, impulsivo, inflexible.</p> <p><b>Autoritario.</b> Impositivo, sin compasión, apático.</p> <p>Secundaria técnica núm.30</p>	<p><b>Irresponsable.</b> No comprometido, no explica, no prepara material didáctico, irresponsable, incumplido, faltista, impuntual, desinteresado.</p> <p><b>Intolerante.</b> Déspota, prepotente, envidioso, agresivo, injusto, irrespetuoso, conflictivo, inflexible.</p> <p><b>Autoritario.</b> Tradicionalista, cree que lo sabe todo, sentirse el rey, rutinario.</p> <p>Secundaria técnica núm. 56</p>
<b>Flojo.</b> Sin preparación, improvisado,	<b>Flojo.</b> No prepara clase, no evalúa,

<p>negligente.</p> <p><b>Sin vocación.</b> No querer la profesión, no comprender al adolescente, desinteresado, no tener empatía con los alumnos.</p> <p><b>Manipulable.</b> Falta de carácter, sin control del grupo, débil.</p> <p><b>Pesimista.</b> Fatalista.</p>	<p>no califica, no motiva, es barco.</p> <p><b>Sin vocación.</b> No le gusta su trabajo</p> <p><b>Conformista.</b> Apático, no se actualiza, no domina sus conocimientos.</p> <p><b>Aburrido.</b></p>
---	---

La pregunta 4: ¿Por qué eligió ser docente?

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Por vocación.</b> Satisfacción, por gusto, por convivencia con los jóvenes, por transmitir conocimientos, transmitir valores, por aplicar lo aprendido, por buscar el bien común, ayudar a avanzar al hombre, enriquece el conocimiento y el alma.</p> <p><b>Por las circunstancias.</b> Por necesidad no hay otra alternativa.</p> <p>Secundaria técnica núm. 30</p>	<p><b>Por vocación.</b> Se me facilita el manejo del grupo, por enseñar, transmitir conocimientos, convivir con la juventud, me gusta trabajar con niños y adolescentes, me motiva aprender, me satisface, es una actividad interesante, es un trabajo estable para servir a los demás.</p> <p><b>La materia que imparto es a fin con mi carrera.</b></p> <p>Secundaria técnica núm. 56</p>
<p><b>Admiración por los maestros.</b> Soy</p>	<p><b>Para formar sujetos analíticos y</b></p>

hijo de padres maestros, por tradición.	<b>críticos.</b>
---	------------------

La pregunta 5: ¿Qué hace en su tiempo libre?

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Actualizarme.</b> Estudio un idioma, tomo cursos, investigo, leer.</p> <p><b>Estar con la familia.</b> Cuidar hijos.</p> <p><b>Trabajo escolar.</b> Calificar trabajos, regularizar jóvenes, preparar mi clase.</p> <p><b>Actividades recreativas.</b> Admirar la naturaleza, viajar, manualidades, ver televisión, hacer deporte, visitas al teatro, cine y exposiciones.</p> <p><b>Tengo otro trabajo.</b> Electricista, empleado de otra empresa.</p> <p><b>No tengo tiempo libre.</b></p>	<p><b>Actualizarme.</b> Leer, asisto a cursos, estudiar, investigar.</p> <p><b>Estar con la familia.</b> Ama de casa, trato problemas familiares.</p> <p><b>Trabajo escolar.</b> Preparo mi clase, preparo material didáctico, calificar exámenes.</p> <p><b>Actividades recreativas.</b> Hacer deporte, jugar, nadar, correr, ir al teatro, museos, ir de excursión, escuchar música.</p> <p><b>Tengo otro trabajo.</b> Cultivar el campo, atiando mi consultorio, trabajo en otra escuela.</p> <p><b>Reflexiono sobre mi trabajo.</b></p>

La pregunta 6: Si usted tuviera todas las posibilidades de empleo abiertas y una situación económica estable ¿Qué tipo de trabajo le gustaría tener? ¿Por qué?

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Trabajo relacionado con la escuela.</b> Maestro, subdirector, coordinador, trabajar en una biblioteca.</p> <p><b>Científico.</b> Investigador en ciencias agrícolas, investigador de sismología y vulcanología.</p> <p><b>Arquitecto.</b></p> <p><b>Fotógrafo.</b></p> <p><b>Trabajos relacionados con la naturaleza.</b> Guardabosques, jardinero.</p> <p><b>Contador.</b></p> <p><b>Trabajar en una agencia de viajes.</b></p> <p><b>Periodista.</b></p> <p><b>Comerciante.</b></p> <p><b>Ningún trabajo.</b></p>	<p><b>Trabajo relacionado con la escuela.</b> Docencia.</p> <p><b>Científico.</b> Investigador.</p> <p><b>Contador.</b></p> <p><b>Turismo.</b></p> <p><b>Cirujano dentista.</b></p> <p><b>Administrador.</b></p> <p><b>Ningún trabajo</b></p>

A continuación se presenta el por qué de la pregunta anterior.

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
----------------------------	----------------------------

<p><b>Por vocación.</b> Nací para ello, estudie para ello, no podría realizar otro, me gustaría especializarme en pedagogía, me gusta, amo mi trabajo, me llena, me gusta convivir con los jóvenes.</p> <p><b>Viajar.</b> Conocer lugares, personas, viajar.</p> <p><b>Cuidado de la flora y la fauna.</b></p> <p><b>Participar en la toma de decisiones.</b></p> <p><b>Para mejorar la situación económica que tengo.</b></p>	<p><b>Por vocación.</b> Nací para ser maestro, me gusta tratar con los jóvenes, me gusta ayudar a las personas con bajos recursos, enseñar actividades recreativas y manuales, enseñar algo útil a los alumnos, transmitir el conocimiento.</p> <p><b>Viajar.</b> Conocer la diversidad cultural, económica y social.</p> <p><b>Actualizarme.</b> Intercambiar experiencias, porque siempre aprendo.</p> <p><b>Trabajar en varias empresas.</b></p> <p><b>Para estar con mi familia.</b></p>
--	--

La pregunta 7: Describa lo que para usted es un buen alumno.

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
----------------------------	----------------------------



<p><b>Responsable.</b> Disciplinado, atento, ordenado, organizado, trabajador, cumplido, limpio, aprende lo que se le explica.</p> <p><b>Con memoria.</b> Con capacidad para memorizar.</p> <p><b>Investigador.</b> Analítico, reflexivo, se preocupa por su entorno, adquiere el conocimiento por sí mismo, se prepara, tiene carácter.</p> <p><b>Inteligente.</b> Pregunta mucho, es participativo, le echa ganas al estudio.</p> <p><b>Exigente.</b> Persistente, tenaz, da más de lo que se le pide, inquieto.</p> <p><b>Estudioso.</b> Dedicado, activo, juguetón, interesado.</p> <p><b>Con valores.</b> Respetuoso, leal, honesto.</p> <p><b>Abierto.</b> Se adapta, es sociable.</p>	<p><b>Responsable.</b> Cumplido, persistente, esforzado, comprometido, con interés, trabajador, disciplinado, dedicado, entusiasta.</p> <p><b>Con memoria.</b> Que memorice rápido el conocimiento.</p> <p><b>Investigador.</b> Dinámico, crítico y observador.</p> <p><b>Inteligente.</b> Con ganas de formarse como ser humano, preocupado por aprender, que lleve el conocimiento teórico a la práctica, participativo.</p> <p><b>Exigente.</b> Autogestivo, presiona al maestro.</p> <p><b>Sin dudas.</b> Sin temores.</p> <p><b>Que aprenda a aprender.</b></p>
--	--

La pregunta 8: Si se encontrara frente a un grupo el cual esta en completo desorden, es decir, los alumnos no ponen atención, juegan, gritan y mucho menos le hacen caso ¿Cómo intervendría usted ante esta situación?

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Atraer su atención.</b> Toco una campanita, hablar con voz segura y firme, hablo de lo que les interesa, explico un tema.</p> <p><b>Aplico estrategias.</b> Cambio de actividad, proporciono materiales, les propongo retos, les pongo actividades, hago uso de la tecnología.</p> <p><b>Imponer autoridad.</b> Los callo, controlo al grupo.</p> <p><b>Conocer las inquietudes.</b> Localizo a los alumnos líderes, pregunto que quieren, hablo con los alumnos.</p> <p><b>Negocio.</b> Llego a un acuerdo con el grupo</p> <p><b>Analizo mi situación como profesor.</b></p> <p><b>En mi caso no se presenta.</b></p>	<p><b>Atraer su atención.</b> Colocar materiales que llamen su atención, hablar con voz fuerte, motivarlos.</p> <p><b>Aplico estrategias.</b> Utilizar técnicas, utilizar gimnasia cerebral, utilizo el juego, hago consciente al grupo.</p> <p><b>Imponer autoridad</b> Impongo orden, pido a los alumnos que se callen.</p> <p><b>Conocer las inquietudes.</b> Platicar con el grupo, preguntar por su comportamiento, investigo el problema.</p> <p><b>Tener empatía.</b></p> <p><b>Reflexiono sobre el problema.</b></p>

La pregunta 9: Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades dejaría de realizar? ¿Por qué?

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Actividades administrativas.</b> Ceremonias, bitácoras, planes anuales, juntas académicas, actividades ajenas a lo académico.</p> <p><b>Clases tradicionales.</b> Utilizar copias, trabajar pura teoría y memorizarla, examen, actividades que no propician el aprendizaje significativo, mecanización y repetición, dictar.</p> <p><b>Actividades dentro del aula.</b> Trabajo en equipo, formar grupos especiales, tareas, exámenes, práctica oral, usar menos el pizarrón, labor de convencimiento.</p> <p><b>Temas que no están de acuerdo con la etapa del desarrollo cognitivo del alumno.</b></p> <p><b>Todas los que el alumno no logre interesarse.</b></p> <p><b>Actividades de actualización.</b></p>	<p><b>Actividades administrativas.</b> Aquellas que se relacionan con la burocracia, pasar lista.</p> <p><b>Clases tradicionales.</b> Dictar, dar clase dentro del salón, actividades que aburran.</p> <p><b>Explicar temas complicados.</b></p> <p><b>Dejar de leer autores extranjeros.</b></p> <p><b>Ninguna.</b></p>

A continuación se presenta el por qué de la pregunta anterior.

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
----------------------------	----------------------------

<p><b>El alumno no aprende.</b> No hacen las actividades, unos trabajan más que otros.</p> <p><b>Pérdida de tiempo.</b> Trabajo innecesario. Disminuye el tiempo dedicado a los alumnos.</p> <p><b>Todas son importantes.</b> Me han resultado bien.</p> <p><b>El alumno debe tener la capacidad de adquirir su propio conocimiento.</b></p> <p><b>No se cuenta con los recursos para la nueva tecnología.</b></p> <p><b>En la actualidad no se hace.</b></p> <p><b>Por el grado básico que cursa.</b></p> <p><b>Se puede evaluar de otras formas.</b></p>	<p><b>El alumno no aprende.</b> Mejorar las clases, elevar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p><b>Reemplazar el material didáctico.</b> Realizar más actividades.</p> <p><b>Conocer más sobre nuestro país.</b></p>
--	--

La pregunta 10: Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades seguiría realizando? ¿Por qué?

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
<p><b>Actualización.</b> Prácticas de campo, investigación de campo.</p> <p><b>Actividades escolares.</b> Enseñar, propiciar la participación individual, dinámicas de grupo, exposiciones, propiciar el análisis, hablar de valores, trabajo en equipo, fomentar la lectura, foros de discusión, seguir el programa.</p> <p><b>Utilizar recursos didácticos.</b> Uso de material didáctico, uso de la tecnología.</p> <p><b>Evaluación diaria.</b> Evaluación continua a los alumnos.</p> <p><b>Planear la clase.</b> Elegir los temas que se van a estudiar, elegir actividades que propicien el aprendizaje significativo.</p> <p><b>Actividades administrativas.</b> Pasar lista.</p>	<p><b>Actualización.</b> Fomentar la investigación.</p> <p><b>Actividades escolares.</b> Prácticas, aplicación de ejercicios, casos prácticos, prácticas de campo, prácticas demostrativas, elaboración de resúmenes, visitas al museo y al teatro.</p> <p><b>Utilizar recursos didácticos.</b> Recursos tecnológicos, materiales visuales, materiales auditivos, maquetas, mapas mentales.</p> <p><b>Evaluación diaria.</b> Revisión de tareas y trabajos por día.</p> <p><b>.Motivar a los alumnos.</b></p> <p><b>Productos agrícolas.</b></p> <p><b>Todas.</b></p>

Enseguida se presentan el por qué de la pregunta anterior.

Secundaria técnica núm. 30	Secundaria técnica núm. 56
----------------------------	----------------------------

<p><b>Son importantes para la formación del alumno y del docente.</b></p> <p><b>Para transmitir el conocimiento.</b> Facilitar el aprendizaje.</p> <p><b>Provoca el descubrimiento y el interés del alumno.</b> El estudiante se esfuerza y reflexiona</p>	<p><b>Permite entender mejor los temas.</b> Aumenta el interés por la materia, mantiene el interés, entienden el tema.</p> <p><b>Tener al alumno activo.</b> Que el alumno participe en clase, que el alumno reflexione, tener ocupados a los alumnos.</p> <p><b>Que el alumno aplique lo teórico en su vida.</b> Que el alumno sepa enfrentar diversas situaciones en su vida.</p> <p><b>Motivar.</b> Despertar en el alumno la competitividad, para que el alumno este mejor preparado.</p> <p><b>Para adquirir conocimiento con respecto a los cultivos.</b></p>
--	---

Un análisis de las respuestas a las preguntas 1, 2, 4, y 8 nos permite observar que en ambas escuelas se encuentran inmersas características de los siguientes roles en el docente:

El de mediador, porque los docentes toman en cuenta tanto el programa de estudios, así como los intereses de los estudiantes, dicho en otras palabras, los docentes son un puente entre el contenido que está establecido en los programas y los estudiantes además, en ambas secundarias, los docentes tratan de comprender y fomentar la participación en el estudiante. Otra característica que muestra que el docente juega este rol, es porque elige los temas de interés y toma en cuenta la etapa cognitiva en la que se encuentra el estudiante.

Otro de los roles presentes en los docentes de ambas secundarias es el de guía debido a que éstos hablan con sus estudiantes sobre lo que les interesa y lo que quieren aprender y, lo consideran como parte importante del contenido del curso.

Aunado a estos roles, aún prevalece, en ambas escuelas otros que propician el aprendizaje mecánico y memorístico como son el de transmisor, porque el docente se ve a sí mismo como un transmisor de conocimientos y valores, como el que enseña para que los alumnos aprendan de él.

También observamos algunas características del rol de autoridad porque los docentes imponen el orden en el grupo y lo controlan, por ejemplo, al tocar una campanita cada vez que los estudiantes no ponen atención.

Con respecto a la pregunta 3, las respuestas muestran que hay docentes en ambas secundarias que consideran que no se debe abusar del rol de autoridad porque ambas secundarias mencionan que ser impositivo, no tener compasión y creer que el docente todo lo sabe, entre otras, son características de un mal docente.

Los roles de mediador y de guía toman en cuenta al estudiante y esto conlleva a que el docente planee su clase, elabore material didáctico, regularice a sus estudiantes y se actualice, para así poder propiciar un aprendizaje

significativo. Lo anterior lo podemos observar en las respuestas de la pregunta 5. En esta pregunta también se observan algunas actividades que el docente realiza en su tiempo libre como el convivir con la familia, actividades recreativas, como son: hacer deporte, visitar museos o asistir al cine entre otras, pero también hay docentes que consideran que no cuentan con tiempo libre.

Tomar en cuenta el tiempo libre de los docentes es importante, entre otras cosas, porque se puede entender mejor su práctica, por ejemplo, en ambas secundarias hay docentes que preparan material didáctico y planean su clase porque tienen tiempo para hacerlo, a diferencia de otros docentes que no cuentan con tiempo porque trabajan en otro lugar además de la secundaria.

Lo anterior repercute de tal manera que muchas veces el cansancio y la falta de tiempo por parte de los docentes que tienen dos empleos, no planean su clase ni mucho menos preparan material didáctico.

De acuerdo con las respuestas a las preguntas que hasta este momento hemos analizado podemos decir que algunas características de los roles de guía, mediador, transmisor y de autoridad marcan en los docentes determinadas actividades dentro del aula, las que más prevalecen se refieren, primeramente a seguir el programa al pie de la letra, enseñar y transmitir valores, actividades que reflejan el rol de transmisor.

En cuanto a las respuestas de la pregunta 6, observamos que hay sujetos que trabajan como docentes por vocación, por tradición (son hijos de padres docentes) y así mismo encontramos sujetos que trabajan en esta profesión por necesidad y porque no hay otra alternativa (veáse respuestas de pregunta 4). Estas circunstancias pueden influir en la manera en que el docente lleve a cabo su práctica y a su vez el tipo de aprendizaje que propicia en sus estudiantes.



El tipo de aprendizaje que quieren propiciar los docentes de ambas secundarias lo podemos observar en las respuestas de la pregunta 7 al momento de definir a un buen alumno como disciplinado, que aprende lo que se le explica, que sea atento, que tenga la capacidad de memorizar y que memorice rápidamente el conocimiento, entre otras. Estas características son parte del aprendizaje memorístico, la desventaja es que los conocimientos adquiridos se olvidan rápidamente por parte del estudiante, por ejemplo, un estudiante memoriza los contenidos para acreditar un examen y posteriormente los olvida.

Dentro de estas mismas respuestas encontramos características del aprendizaje significativo al definir al buen alumno como investigador, analítico, reflexivo, observador y adquiere el conocimiento por sí mismo, que aprenda a aprender, crítico, que lleve el conocimiento teórico a la práctica, entre otras.

Los docentes de las dos secundarias propician el aprendizaje memorístico así como el significativo, y a su vez tienen la disponibilidad e intención de terminar con la educación que ha prevalecido por muchos años que es la educación tradicional.

Aunado a los tipos de aprendizaje, las respuestas de las preguntas 9 y 10 nos permiten observar que hay actividades por las cuales tienen cierta preferencia los docentes, como son: el planear la clase, hacer uso de material didáctico y de apoyo como las nuevas tecnologías, realizar dinámicas de grupo, propiciar el trabajo en equipo y exponer; dichas actividades reflejan en el docente el rol de mediador. También hay actividades que dejarían de realizar por considerar que son pérdida de tiempo como son las administrativas, por ejemplo ceremonias, planes anuales y bitácoras.

Así mismo, dejarían de realizar actividades que no propician el aprendizaje y generan la mecanización así como la repetición como el dictar y solo utilizar el pizarrón, ya que consideran los docentes que el estudiante no aprende así.

Algunos docentes mencionan que no les agradan las actividades en equipo porque unos alumnos trabajan más que otros.

Hasta este momento, podemos decir que el sujeto que es docente se enfrenta a una infinidad de situaciones dentro de su práctica y es por ello que desempeña distintos roles dentro del aula. Estos roles nos ayudan a ubicar los modelos y las orientaciones inmiscuidas en la formación docente. Con respecto a los modelos de formación, podemos observar que en las dos secundarias se presentan elementos del modelo centrado en el proceso, debido a que hay docentes que evalúan diariamente al estudiante y la forma de evaluar es individual y colectiva.

El modelo centrado en el análisis se hace presente en ambas escuelas ya que, el docente muestra cierta preferencia a los trabajos de investigación de campo, prácticas de campo, visitas a museos y excursiones, entre otras actividades, con el fin de fomentar la investigación en sus estudiantes, y a su vez, el docente aprende y se mantiene actualizado (véase respuestas de pregunta 5 y 10).

Pero ante las respuestas presentadas podemos discernir que las características del modelo que más prevalece es el centrado en las adquisiciones, porque los docentes consideran que un buen alumno es ordenado, disciplinado y limpio, además también consideran que un buen docente es ordenado y disciplinado. Estas características son constatables y evaluables, así como los comportamientos tanto del docente como del estudiante (véase respuestas de pregunta 7).

Ahora bien, las características de las orientaciones de formación que se ubican dentro de ambas escuelas es la perennialista, porque el maestro es un transmisor del conocimiento, por lo tanto, refuerza el saber hacer.

La orientación llamada racional técnica se presentan en ambas secundarias porque los docentes aplican técnicas, y para llamar la atención de los estudiantes utilizan materiales didácticos, por ejemplo, mapas mentales, recursos tecnológicos, recursos visuales y recursos auditivos para así poder facilitar el aprendizaje dentro del aula (vease respuestas de pregunta 8).

Características de la orientación referida a la indagación en la práctica, también se encuentran presentes en ambas secundarias, porque se llevan a cabo reuniones para identificar problemas y necesidades de toda la comunidad escolar con la finalidad de evaluar individual y colectivamente los logros y la calidad de la práctica.

Otras orientaciones que podemos ubicar en las dos secundarias, son la práctica como referencia, la práctica de análisis interpretativo y la práctico-reflexivo, debido a que los docentes se conciben como facilitadores del conocimiento, además, fomentan en sus alumnos el sentido de la cooperación así como la participación en el grupo. Aunado a lo anterior, hay docentes que consideran los problemas y las situaciones que se presentan como únicas, debido a que las abordan de diferente manera, no elaboran “recetas” para enfrentar o resolver sus problemas, sino que tratan de conocer el por qué de estas situaciones y a su vez las analizan y reflexionan para mejorar su práctica, por ejemplo, la situación que se les plantea en la pregunta 8.

Podemos decir, que los docentes de la secundaria núm. 30 y núm. 56 presentan distintos roles y no se limitan sólo a uno, además entre las dos secundarias estos roles son similares.

En relación con los modelos y las orientaciones que están de fondo en la formación de los docentes de ambas secundarias, no podemos definir que solamente se manifiesta una sola orientación o un solo tipo de modelo, sin embargo, nos damos cuenta que el modelo centrado en las adquisiciones así

como la orientación perennialista tienen mayor carga ideológica dentro de la práctica escolar.

#### **Capítulo IV**

**Propuesta: La investigación-acción como medio y herramienta para mejorar la práctica docente.**

A lo largo de los tres capítulos de nuestra investigación hemos señalado que la formación docente es un factor importante para propiciar aprendizajes. Así mismo hemos señalado que para entender la práctica docente es necesario, conocer al sujeto que trabaja como tal.

Ahora bien, tradicionalmente, se ha considerado que el trabajo que realiza un docente se reduce solamente a impartir clases sumado a lo que esto implica: la preparación de material didáctico por ejemplo, apuntes de clase, antologías y documentales.

También, se reconocen como actividades propias del docente, la preparación, revisión y calificación de exámenes, de tareas y trabajos finales, así como la evaluación final de los alumnos que se concreta en una calificación colocada en la boleta o acta correspondiente.

Por lo tanto, las autoridades educativas de cada escuela se limitan a recolectar las boletas o actas con las calificaciones proporcionadas por los docentes.

Evidentemente, esta forma tan limitada de considerar al trabajo docente le quita trascendencia y la hace perder su espíritu innovador y vanguardista donde se reduce al docente como un simple aplicador de técnicas. Consideramos que la práctica docente no puede ser concebida como una actividad en la que sólo se apliquen técnicas de enseñanza en el salón de clase, la práctica docente va más allá, debido a que el docente es el mediador entre los planes, programas de estudio y los alumnos.

Así pues, el docente "...no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de

orientar racionalmente su práctica”.<sup>109</sup> Esto es así porque, si el docente es concebido como un técnico aplicador de rutinas, también concibe a las situaciones como homogéneas y esto convierte a los docentes en “...instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control. Equipado con una competencia profesional tan restringida difícilmente el profesor puede afrontar la complejidad, diversidad y riqueza dinámica de la vida del aula”.<sup>110</sup>

Ubicar al docente en una competencia profesional tan restringida corresponde a la orientación racional técnica y esta a su vez “...distorsiona el valor educativo de la propia práctica, al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos”.<sup>111</sup>

Por el contrario, la práctica docente es mucho más compleja, debido a que intervienen diversos factores porque la entendemos como una “...praxis, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función de cada maestro”.<sup>112</sup> Además, la práctica es sociohistórica porque cada docente desarrolla un proceso complejo de apropiación y construcción donde se entrelazan las biografías de cada docente y la historia de las prácticas sociales y educativas que este sujeto ha tenido durante su trayecto de vida.

La construcción del objeto de estudio en y desde la práctica docente, como ya lo hemos visto en capítulos anteriores, han surgido en diversos modelos de

---

<sup>109</sup> Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1997, p. 16.

<sup>110</sup> *Ibidem*.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>112</sup> Fierro, Cecilia, et.al, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.*, Paidós, México, 1999, p.21.

formación docente y algunos de ellos se enfocan al análisis de la práctica. Dentro de estos modelos, se concibe al aula como un espacio en donde suceden situaciones únicas y las actividades que realizan los estudiantes están determinadas por los diversos intereses de cada uno de ellos.

En el caso del docente, se le considera como un sujeto crítico, reflexivo y sobre todo consciente de su realidad, acepta que a través de la reflexión y la investigación sobre su práctica puede hacer innovaciones que contribuyan a mejorar su quehacer profesional. Por lo tanto, el docente pone énfasis en los procesos de formación y prioriza el análisis de lo que vive día con día dentro de su práctica y lo considera como un punto de partida para la investigación de su práctica.

Dentro de estos modelos, la reflexión que lleva a cabo el docente implica un análisis crítico en el cual se identifican los elementos que componen su práctica. Esto provoca que existan cambios en la práctica docente, en el trabajo diario con los estudiantes, en las relaciones con los otros profesores, con los padres de familia, etc. A partir de esos cambios, se produce su crecimiento personal y profesional.

En lo que se refiere a investigación, ésta surge desde que el hombre comenzó a hacerse preguntas de cómo y del por qué de las situaciones que surgen en su entorno, a partir de la observación y la indagación en la práctica inició un proceso de aprendizaje continuo. La curiosidad y los fenómenos que pasaban a su alrededor no dejaban que el hombre se conformara con un sólo conocimiento sino que lo incitaba a aprender más.

Análogamente, este proceso se puede observar cuando un niño de corta edad explora el mundo en el cual vive, quiere conocer, tocar y percibir todo lo que esté al alcance de su ser, así mismo cuando un maestro está a cargo de su clase y emergen situaciones entre los individuos que conforman el grupo, este sujeto

llamado docente se pregunta el por qué de esas situaciones y pretende darles una solución inmediata y adecuada.

La realidad anterior y los resultados obtenidos de la investigación de campo de las secundarias técnicas numero 30 y 56 nos conduce a proponer que la investigación-acción forme parte de la práctica docente para que haya un cambio en la docencia y, a su vez, los docentes sean sujetos críticos y reflexivos de su práctica. La investigación-acción en la escuela "...se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los 'problemas teóricos' definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen".<sup>113</sup>

Dicho de otra manera, la investigación-acción es un proceso por medio del cual los sujetos investigados también son investigadores, debido a que participan en el planteamiento del problema a ser investigado (en este caso será algo que a los profesores les afecte o interese) y el "...espacio en el cual se mueve la investigación del maestro puede mirarse desde dos puntos de vista: el espacio físico y el espacio conceptual".<sup>114</sup>

El espacio físico del cual se habla es el "aula" o "salón" o cualquier lugar que se utilice para impartir clases, no nos encasillamos a cuatro paredes solamente, sino a cualquier espacio utilizado para este fin; el "...aula es el espacio que le es más directamente propio al maestro, en donde se inicia o se define lo específico de su quehacer de su enseñar...".<sup>115</sup> Aquí, en este espacio es donde el docente se desarrolla, proyecta su ser y su sentir ante la sociedad, es un lugar donde, si interviene la reflexión, el conocimiento sería más representativo y significativo para las futuras generaciones, además de que, "...es desde el aula

---

<sup>113</sup> Elliot, John, *op.cit.*, p. 24.

<sup>114</sup> Vasco, Eloísa, *Maestros, alumnos y saberes: Investigación y Docencia en el aula*, Colección mesa redonda, Santa Fé de Bogotá, 2000, p. 57.

<sup>115</sup> *Ibidem.*



desde donde el maestro puede empezar a reconocer o construir otros espacios más amplios para su quehacer”.<sup>116</sup>

El segundo punto de vista se refiere al espacio conceptual que está muy vinculado con el primero ya que es en el aula donde se crean y surgen las concepciones del maestro ante su práctica, es decir, las preguntas, las inquietudes, los asombros que generen las diversas situaciones que se presenten en el aula crearán en el docente curiosidad por resolverlas y entrará en un estado de reflexión, todo lo cual le ayudará a formar concepciones ante estas situaciones para hacerle frente a las problemáticas que se le presenten dentro de su aula. Este espacio conceptual de indagación tiene una íntima relación con el saber pedagógico del maestro y hace que cuando se plantee la iniciación de un proyecto específico se remita a una de las cuatro siguientes preguntas: qué enseña, a quiénes enseña, para qué enseña y cómo enseña.<sup>117</sup>

Ahora bien, para que cada docente pueda investigar y comprender la actividad que realiza es necesario que mire desde tres dimensiones su práctica: la personal, la social y la institucional.

La primera dimensión, se refiere a la concepción personal que tiene cada sujeto de sí mismo, de su identidad, donde “...cada docente en determinados contextos culturales y sociales que se encuentran en proceso de transformación [...] acumulan, comparan, integran o rechazan propuestas que los van conformando”.<sup>118</sup> Por consiguiente, el docente a través de estos elementos comienza a entender y conformar su ser, el cual proyecta dentro del aula escolar y produce que se generen diversos roles que este sujeto manifiesta en la colectividad aúlica.

---

<sup>116</sup> *Ibidem.*

<sup>117</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>118</sup> Rangel, Verónica, *¿Qué es la práctica docente?* ,en Revista: Desarrollo académico , UPN, No 26, Mayo, México, 2000, p.33.

En la segunda dimensión se encuentra el factor social, y en este se puede observar un proceso de apropiación de la realidad en donde "...cada sujeto tiene sus propias concepciones sobre lo que vale la pena saber y sobre lo que no es necesario conocer [...] es importante rescatar los programas y contenidos ya que aunque éstos están institucionalizados, es precisamente cada docente que de acuerdo a su propia valoración enfatiza, rechaza o incluye ciertos temas".<sup>119</sup> Dentro de esta dimensión, cada docente de acuerdo al contexto en el cual está inmerso, seleccionará los conocimientos e información correspondiente al perfil que presenten sus grupos escolares, donde le dará más importancia a unos conocimientos que a otros.

La tercera y última dimensión es la institucional, la cual se refiere a un espacio social específico donde el docente trabaja además de regirse por reglas y normas previamente establecidas. Esto significa que, existe "...organización de espacio y tiempo, prioridades de trabajo, relaciones y negociaciones entre docentes, autoridades, alumnos/as y padres/madres".<sup>120</sup>

Ubicado en estas tres dimensiones, el docente se apropia de saberes y prácticas construidas mediante el enlazamiento de su historia personal, la historia social que lo rodea y la historia institucional en la que desempeña su quehacer, cuyo resultado es la formación de su personalidad.

La influencia de estas tres dimensiones se ven reflejadas dentro del aula, en la cual el docente puede lograr una satisfacción personal en su trabajo a través de la integración personal, social e institucional donde consideramos que la investigación es esencial para lograr la integración entre escuela y sociedad.

Por lo anterior, nos interesa que el docente incluya la investigación-acción dentro de su formación para mejorar continuamente su práctica ya que consideramos a la investigación-acción como una de las mejores alternativas para

---

<sup>119</sup> *Ibid.*, p.34.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p.35.

la resignificación de la práctica docente. No se trata de una investigación que se reduzca a parámetros teóricos, sino, de una cuyos resultados también puedan llevarse a la práctica ya que por los rápidos cambios sociales que se presentan en nuestros días "...hoy se torna necesario pensar en un nuevo contexto [...] desarrollar una modalidad de investigación educativa, que permita superar la dicotomía establecida entre la producción del conocimiento y la aplicación de éste. En este nuevo contexto, ambos tipos de razonamientos deberían integrarse, retroalimentarse y formar parte de un nuevo razonamiento, que no es la suma de los otros dos, sino la necesaria interrelación, tal como ocurre con las caras de una misma moneda".<sup>121</sup>

Una alternativa de investigación educativa de esta naturaleza es la investigación-acción porque permite "...poner a los docentes en situación de que logren una mejor comprensión, sistematización, análisis y estudio de la realidad escolar en su contexto natural, por medio de conocimientos que dirijan la práctica de la enseñanza. Pero la acción no se queda en el mero conocimiento, si no que dirige al cambio, a la mejora y a la transformación de la realidad escolar".<sup>122</sup>

Tales logros son posibles porque, de acuerdo con Elliot, el objetivo principal de la investigación-acción "...consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos".<sup>123</sup> Y añade que la "...mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente".<sup>124</sup> Con estos propósitos, y la investigación-acción en la práctica docente genera hipótesis a partir de la experiencia del docente y su objetivo no es generar conocimientos, sino mejorar la acción docente, por lo tanto, este tipo de investigación es una actividad necesaria para orientar y perfeccionar la práctica docente.

---

<sup>121</sup> Duhalde, Miguel Angel, *La investigación en la escuela: un desafío para la formación docente*, ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1999, p.29

<sup>122</sup> García, José Luis, *Formación del profesorado: necesidades y demandas*, Praxis, Barcelona, 1999, p.127.

<sup>123</sup> Elliot, John, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993, p. 67.

<sup>124</sup> *Ibid.*,p. 68.

Así mismo, a nivel escolar la investigación-acción puede ser un método efectivo para elaborar diagnósticos concretos en torno a problemas específicos, puede agilizar las relaciones de comunicación, facilitar la implementación de innovaciones, flexibilizar los intercambios de conocimiento entre docentes y especialistas, así como promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje, procedimientos de motivación, disciplina y gestión del aula.

Cohen y Manion justifican como propósitos de la investigación-acción en la escuela los siguientes:

**“1) Es un medio para remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas.**

**“2) Es una estrategia de formación permanente para el profesor dotado de nuevas técnicas y métodos para una mayor documentación y conocimiento de la realidad del aula.**

**“3) Es una forma interesante de introducir métodos innovadores en las escuelas.**

**“4) Es una buena oportunidad para mejorar las estructuras de comunicación entre los profesores en ejercicio y los investigadores académicos, así como una forma útil de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar oportunidades a cambios reales y recetas claras.**

**“5) Es una alternativa global a los modelos tradicionales de hacer ciencia.”<sup>125</sup>**

Los propósitos expuestos de la investigación-acción pueden, por consiguiente, ayudar a encontrar nuevas modalidades de conocimiento, y soluciones a problemas de toda índole: científicos, culturales y sociales. Es decir, este tipo de investigación puede ser aplicada a todas las esferas educativas para solucionar problemas concretos y específicos que se presenten en cada contexto escolar.

---

<sup>125</sup> Citados en “Modelos de análisis de la investigación educativa” ediciones ALFAR, Sevilla, 1999, p. 42.

Esto significa que la investigación-acción debe ser un proceso inseparable del trabajo áulico, por lo tanto, no se debe considerar de manera independiente y separada de la práctica, porque el docente al mismo tiempo que investiga, también se forma y transforma su práctica.

Los propósitos de este tipo de investigación así como la forma de realizarla y sus resultados, contribuye a hacer del docente un sujeto más crítico, más reflexivo, más consciente de su enseñanza y de lo que le corresponde hacer, así como más autónomo y seguro de su desempeño.

Ahora bien, el proceso de investigación-acción, como cualquier otra investigación, debe comenzar con el planteamiento de un problema pero “Mientras que el científico natural y el del comportamiento comienzan con un problema teórico definido en su propia disciplina, el investigador en la acción comienza con un problema o planteamiento práctico”.<sup>126</sup>

Durante este proceso se profundiza en el significado del problema, se describe por qué lo es, cuáles son sus características, cuál es el contexto en que se produce, así como las diferentes perspectivas que pueden existir en el mismo.<sup>127</sup> Al analizar el problema es recomendable hacerlo en vertientes diferentes porque “...cualquier problema educativo presenta una importante pluridimensionalidad: la individual, la académica, la organizativa-institucional y la social”.<sup>128</sup> Debemos tener siempre presente que todos los puntos de vista cuentan y entre más formas haya de percibir y concebir el problema, será más rápido darle una solución adecuada y efectiva para cada caso concreto que se presente en el contexto escolar.

---

<sup>126</sup> Pastora, José, *Evaluación en primaria y secundaria: Legislación en esquemas*, Escuela española, Madrid, 1996, p.24.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p.24.

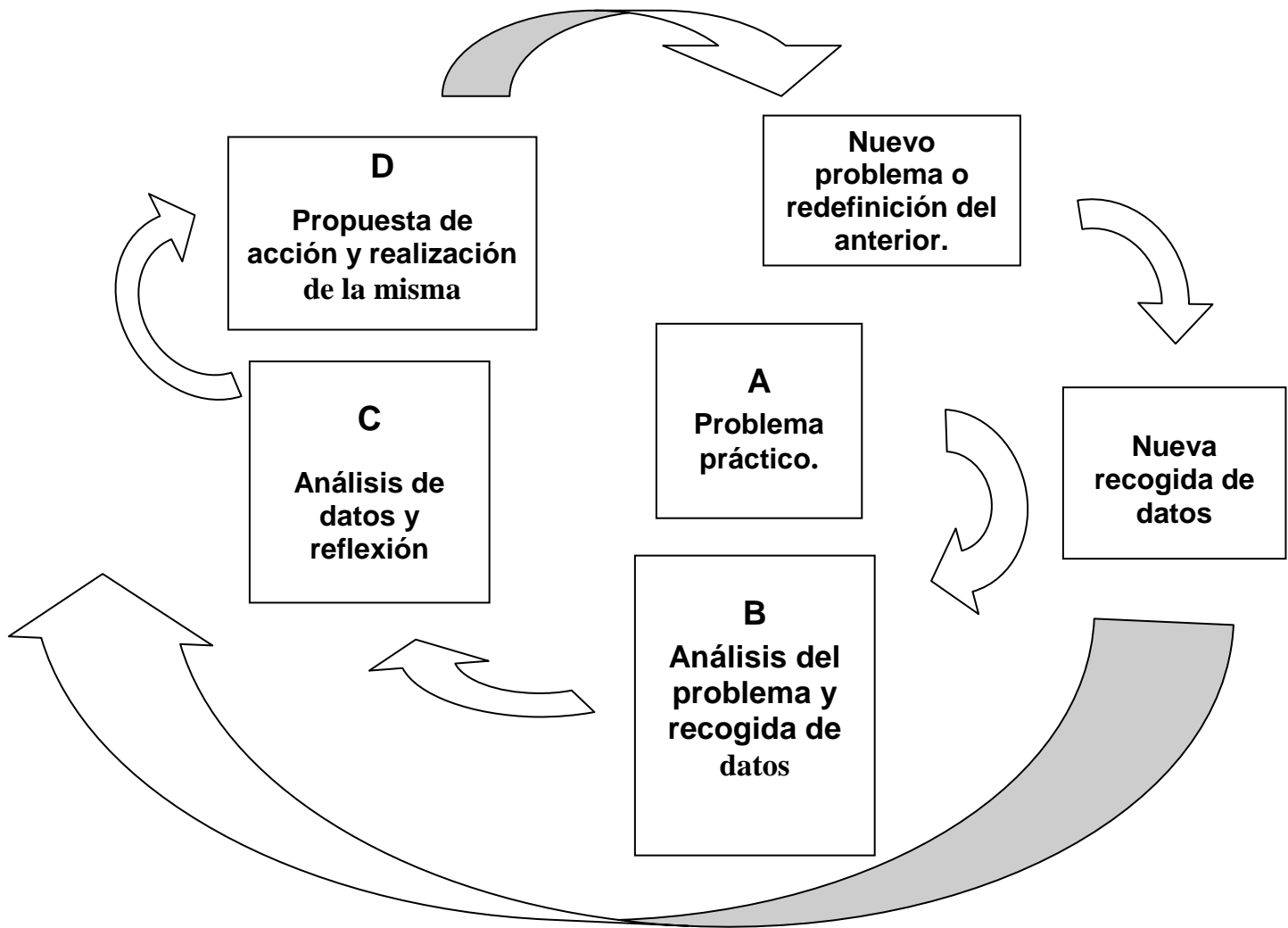
Ahora bien, a fin de obtener la información pertinente para resolver la inquietud por la cual se investiga se debe realizar una recogida de datos, además de definir qué métodos de exploración se van a utilizar, un ejemplo de ello se presenta en el siguiente cuadro:

<b>Esquema sobre recogida de información y métodos de exploración</b>	
Información ¿De qué o de quién?	Técnicas ¿Cómo?
- Diversidad de perspectivas (profesorado, alumnado y familias).	- Entrevistas. - Cuestionarios. - Sociogramas.
- Propio punto de vista (introspección).	- Diario. - Conversación autoexploratoria con otros.
- Lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes, etc.).	- Observación directa. - Grabación de situaciones (audio y vídeo).
- Documentación (trabajos, materiales didácticos, libros de texto, programaciones).	- Análisis de documentos y materiales.
<b>Vertientes de análisis</b>	<b>Métodos de exploración</b>
- Individual (visitudes de personas concretas).	- Seguimiento individualizado. - Registro anecdótico. - Entrevista. - Observación-grabación. - Historia de vida. - Estudio de casos. - Sociograma.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje (actividades escolares, aprendizajes, relaciones educativas, etc.).	- Observación-grabación. - Perfiles de clase. - Entrevistas. - Análisis de trabajos escolares. - Análisis de materiales escolares.
Fuente: Pastora, José, <i>Evaluación en primaria y secundaria .Legislación en esquemas</i> , Escuela Española, Madrid, 1996, p.25.	

<b>Esquema sobre recogida de información y métodos de exploración</b>	
Información ¿De qué o de quién?	Técnicas ¿Cómo?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizativa-institucional (normas y costumbres del centro, regulaciones administrativas, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de documentos y legislación.</li> <li>- Observación de situaciones formales e informales.</li> <li>- Observación de vida en espacios comunes (sala de profesores, patios, accesos).</li> <li>- Entrevistas a colegas.</li> <li>- Organigramas y estructuras de funcionamiento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Social (ambientes familiares, demandas sociales, contexto cultural, nivel y perspectivas socioeconómicas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de estudios sociológicos y económicos.</li> <li>- Entrevistas a familias.</li> <li>- Observación en contextos no escolares.</li> <li>- Encuestas</li> </ul>
<p>Fuente: Pastora, José, <i>Evaluación en primaria y secundaria. Legislación en esquemas</i>, Escuela Española, Madrid, 1996, p.26.</p>	

Es necesario que este proceso se realice de una manera profunda y sistemática para recabar datos sobre el problema y sobre el contexto social donde este se ha construido, además de analizar sus características principales, interpretar las relaciones a partir de las cuales este problema existe y considerar la superación del mismo.

De acuerdo con Lewin la investigación-acción es un proceso en espiral y lo esquematiza de la siguiente manera:



Fuente: Pastora, José, *Evaluación en primaria y secundaria. Legislación en esquemas*, Escuela Española, Madrid, 1996, p.24.

Se puede observar que metodológicamente, la investigación-acción se puede caracterizar como un proceso que no es ajeno a la propia realidad del docente, que parte de ella, y que inevitablemente, vuelve a modificarse como una espiral. Con lo anterior podemos decir que "...es imposible concebir a la



investigación por un lado y a la acción por otro, ya que ambas forman parte de un proceso donde una implica a la otra”.<sup>129</sup>

Después de haber explicado algunos conceptos que son de suma importancia para entender lo que es la investigación-acción y lo que pretende lograr, es interesante observar que este concepto está conformado por dos palabras que son la investigación y la acción, cada una de estas palabras tienen rasgos que las definen y que a continuación los enunciaremos.

#### **4.1. Rasgos vinculados a la acción**

El primer rasgo que abordaremos es la unión entre la teoría y la praxis donde la teoría no se presenta como un elemento separado, y además, regulador de la acción, sino un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica en la dinámica acción-reflexión<sup>130</sup>, es decir, que uno de sus objetivos dentro de la educación es incorporar la investigación educativa a la práctica escolar para unir investigación y docencia.

El segundo rasgo es que este tipo de investigación está orientada a la mejora de la acción que Elliot define como “...el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”<sup>131</sup>, entonces, la investigación-acción dentro del ámbito educativo puede contribuir a la resolución de problemas específicos con una visión dinámica de la realidad.

---

<sup>129</sup> Duhalde, Miguel Angel, *op. cit.*, p.70.

<sup>130</sup> Pérez Serrano, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*, la muralla, Madrid, 2ª edición 1998, p.160.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p.161.

Lo anterior nos lleva al siguiente rasgo, el cual se refiere a que la investigación-acción parte de problemas prácticos y cotidianos además de que "... se caracteriza por establecer el cambio social como su finalidad de acción".<sup>132</sup> Esto quiere decir que la investigación-acción busca comprender una situación para darle una solución particular -porque cada situación social es diferente-, y a partir de ella, establecer un cambio social.

Para conseguir los resultados deseados, es necesario que haya un protagonismo del práctico, es decir, que los docentes son los principales protagonistas de su propia práctica porque estos son los que conocen el punto de partida de una posible investigación. Stenhouse menciona que los profesores son los investigadores más adecuados, porque viven directamente el problema objeto de estudio.

#### **4.2. Rasgos vinculados a la investigación**

Entre los rasgos vinculados a la investigación, primeramente, debemos detenernos a pensar en un nuevo tipo de investigador porque muchas veces el investigador tradicional elabora las "recetas" educativas fuera del ámbito educacional sin tomar en cuenta a las personas que están directamente inmiscuidas con el proceso educativo, el contexto que rodea a cada una de las instituciones escolares y las condiciones de vida que se presentan en cada una de estas, por lo tanto, la "...investigación-acción aporta este nuevo tipo de investigador al conocer la posibilidad de construir el conocimiento científico con los implicados en la acción social y educativa".<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, p.162.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p.164.

El segundo rasgo se refiere a que esta investigación debe ser amplia y flexible porque debe implicar a todas las personas inmiscuidas en el contexto y proceso escolar, ya que "...este tipo de investigación no se moldea a priori, sino que se va negociando con los que están implicados en la acción educativa".<sup>134</sup> Este rasgo se encuentra muy vinculado con el que le sigue el cual es que la investigación-acción tiene una perspectiva ecológica porque se estudia el problema en el contexto donde surge. Este tipo de investigación ecológica, según Escudero, ofrece una descripción mucho más representativa, si se quiere más válida, de las tareas que se realizan en las aulas, de las estructuras que las ordenan, de las competencias desarrolladas por los profesores, y alumnos para sobrevivir en un entorno complejo como el de la enseñanza...<sup>135</sup> y muchas más situaciones que pueden emerger dentro del aula escolar. Todas estas acciones conllevan un cambio de actitudes. Los rasgos vinculados a este cambio de actitudes se mencionaran a continuación.

Para que se desarrolle la investigación-acción debe existir colaboración ya que se debe "...contar con un grupo de personas para llevar a cabo una determinada tarea de transformación, de cambio y de mejora. Es también participativa; a través de ella las personas pueden trabajar por la mejora de sus propias prácticas y las de los demás participantes en el proceso".<sup>136</sup> En este sentido, Goyette (Serrano, 1998, p. 167.) indica que la investigación-acción es una labor de equipo. Elliot afirma que la fortalece y sostiene el sentimiento de comunidad y necesita del desarrollo de la identidad del grupo. La colaboración y la labor de equipo es de suma importancia, ya que si el sujeto no se siente identificado con el grupo del cual forma parte no se interesará ni participará en las acciones para la mejora de las situaciones que emerjan y enfrente el grupo.

---

<sup>134</sup> *Ibid.*, p.165.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p.166.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p.167.

Esto nos lleva al siguiente rasgo, el cual se refiere a la democratización del proceso de investigación en el que debe integrar a todas las personas que estén en contacto con los procesos educativos para lograr que se democratice, en el proceso de investigación, la participación del profesor junto al investigador. Además, es necesario seguir una modalidad de investigación participativa en donde Escudero menciona que la toma de decisiones debe ser de manera conjunta para definir los problemas y darles soluciones pertinentes.

A fin de ubicar y dar solución a los problemas que se presentan en cada comunidad educativa debe estar presente una dimensión crítica y autocrítica en cada uno de los participantes que la componen para poder lograr mejores resultados y surjan posibles vertientes para nuevas investigaciones. Esto quiere decir, que la investigación-acción puede ayudar a solucionar problemas, provenientes de otras esferas sociales y no solamente de la educativa, así podrá convertirse en un movimiento global de reflexión.

Convertirse en un movimiento global de reflexión significa desarrollar un movimiento social en el que necesariamente está presente la comunicación, la cual abordaremos en dos direcciones "...una, como expresión de los procesos interactivos que se generan en los grupos, y otra, como una exigencia de la ciencia para que la teoría trascienda el marco donde se generó".<sup>137</sup> Con estos propósitos, la comunicación debe ser precisa y clara para poder entender lo que se quiere transmitir, así será posible traspasar las barreras donde se generó y podrá convertirse en un transporte de conocimiento entendible y accesible a fin de lograr que las personas inmiscuidas en este proceso logren reflexionar y criticar su objeto de estudio. Con esto se logrará una de las finalidades de la investigación-acción que es el cambio en una acción concreta, es decir, que con la ayuda de la investigación se conozca la realidad para poder transformarla. Finalmente, todo

---

<sup>137</sup> *Ibid.*, p.169.

este proceso nos conducirá a una formación individual de cada sujeto para así lograr una concienciación social que produzca un verdadero cambio social.

Los aspectos anteriores harán que el docente lleve a cabo una reflexión sobre su práctica y al mismo tiempo harán de la investigación en el aula, una actividad profesional y merecedora de ser incluida en las escuelas.

Podemos concluir que, la investigación-acción ayuda al docente a reconocer el significado de su práctica y a transformarla, por lo tanto, este tipo de investigación se convierte en un medio de formación que al mismo tiempo ayuda al docente a formar en las aulas a los sujetos que la sociedad demanda.

Además la investigación-acción, permite al docente generar nuevos conocimientos y a su vez tener un mejor empleo de los recursos disponibles con base al análisis crítico de las necesidades que cada contexto presente para poder propiciar un cambio orientado hacia la mejora.

Con lo anterior queda claro que en las escuelas y en específico en las aulas, el docente debe aprender a investigar con el método de la investigación-acción, porque cuando investiga sobre su trabajo, crítica y reflexiona, a su vez profundiza en su práctica, y esto también es un proceso de formación.

De lo hasta ahora tratado, podemos deducir que en las escuelas se facilitan sólo las oportunidades de actualizar los conocimientos que se pretenden enseñar, sin embargo, hacen falta que se promuevan espacios para la reflexión de la práctica. Los espacios de reflexión, ayudarán a que el docente cambie de actitud y que no piense más que su trabajo sólo se limita a enseñar y el del estudiante a aprender, porque los docentes son guías del proceso de formación del estudiante.

Finalmente, podemos decir que la investigación-acción entiende la práctica docente, como un proceso de investigación en la cual sucede una continua búsqueda por el mejoramiento del trabajo en el aula. Por lo tanto, lo anterior nos ayuda a entender que en la profesión docente se desarrolla un trabajo intelectual y científico en el análisis de las experiencias y cada docente integra este análisis como un elemento esencial de su trabajo. El trabajo intelectual y científico, consiste no sólo en la identificación y comprensión de los aspectos que componen la experiencia, sino también en la identificación de los aspectos sociales que se encuentran detrás de dicha experiencia.

Entonces, la esencia de la investigación-acción en las escuelas es la reflexión crítica sobre la práctica y el autocuestionamiento para identificar los problemas del trabajo propio del docente, así éste pueda elaborar un plan de mejora para que después lo ejecute y evalúe su trabajo con la superación del problema, posteriormente se repite este ciclo, en otras palabras, el fin de la investigación-acción es mejorar continuamente la práctica docente.

A fin de lograr tal formación es necesario que la investigación-acción se incluya en las escuelas, porque para los docentes sirve como una herramienta que les ayuda a desempeñar su práctica de una mejor manera y a la vez se forma así mismo. Además, la investigación-acción puede servir a los docentes que no han tenido una formación con aspectos que estén relacionados con la docencia, porque es una herramienta para obtener conocimiento sobre la práctica docente, criticarla y reflexionar sobre ella.

Para que la investigación-acción se lleve a cabo y sea parte de la formación docente, se deben incluir espacios en los cuales se aborden aspectos personales de los docentes. Dicho en otras palabras, el docente debe cuestionarse acerca de su vocación como docente, de la relación que existe entre su desarrollo profesional y personal, de lo que representa para él su trabajo, de o qué es para él ser un buen o mal docente, cómo se considera él mismo como docente y qué tan

consciente está del papel que juega en el proceso de formación del alumno, etcétera.

Es importante tratar los aspectos anteriores, porque un docente que manifiesta gusto, aprecio y satisfacción por su materia de trabajo y se siente bien desempeñándola, puede involucrarse así como poner interés en actividades que estén orientadas a mejorarla de una manera constante. Esto se puede lograr por medio de la investigación, la crítica y la reflexión sobre la práctica, en resumidas cuentas, es mejorar su práctica por medio de la investigación-acción.

Además de los aspectos personales del docente, para que se lleve a cabo este tipo de investigación se debe considerar el modelo educativo que sustenta la escuela, es decir, sus orientaciones filosóficas, y psicológicas por mencionar algunas, que guían y orientan la práctica que el docente deberá concretar en el aula. Así mismo, se debe considerar el aspecto pedagógico, en otras palabras, el docente debe conocer, comprender el proceso de formación del estudiante, el fin de la educación y la didáctica, así como lo que cada uno de estos aspectos implica.

Por otro lado, el ser experto en determinada área, no garantiza que sea un experto en enseñarla, entonces, el docente debe contar, no sólo con el dominio del tema que se pretende enseñar, sino también debe conocer y definir sus objetivos de acuerdo con los de la escuela y el contexto, y a la vez debe elaborar su plan de trabajo para su curso, con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante y asegurarse de que su práctica realmente lo facilitará.

Entonces, con todo lo anterior podemos concluir que la investigación-acción sirve como medio y herramienta para el docente debido a que lo ayuda a que pueda realizar mejor su trabajo y se detenga a reflexionar no sólo en su actuar como docente, sino en cómo el estudiante aprende, cuáles son los procesos que

lo llevan a aprender en forma significativa y qué puede hacer el docente para propiciar este aprendizaje.

## **Conclusiones**

En la investigación que realizamos, se abordaron diversos aspectos que a nuestro parecer, nos ayudaron a adentrarnos al mundo educativo de la enseñanza y fijar nuestra mirada en el sujeto, que es el principal puente entre los conocimientos de las generaciones adultas, el pensamiento y las creencias de las nuevas generaciones, que en su caminar pretenden evolucionar y llegar a edificar, así como conformar su propia formación para dejar huella en los que vendrán detrás, ya que no debemos olvidar que toda la vida es un ciclo, además consideramos que aunque la sociedad y los contextos cambien siempre necesitaremos de este sujeto: “el docente.”

En esta investigación, emergieron aspectos muy interesantes, así como diversos puntos de vista, lo cual enriqueció mucho más este trabajo, ya que no nos encasillamos en una sola concepción o en una sola forma de ver al mundo de la educación.

Así pues, tratamos de comprender dos posturas, tanto de la escuela tradicional como las propuestas modernistas. Estas posturas nos generaron una actividad muy enriquecedora, ya que problematizamos sobre la práctica docente que se desarrolla en el aula, y como menciona Freire, si la educación no se problematiza no seremos capaces de reflexionar, es decir, si alguna situación cualquiera que sea no nos genera conflictos y no nos lleva a un estado de constante pregunta-argumento-pregunta... no nos detendremos a pensar ni a reflexionar y esta problemática no tendrá solución, lo cual genera el estancamiento o la evasiva del sujeto que se encuentra dentro del conflicto.



Por esto mismo, cuando nos encontramos en edad escolar y nos topamos con un docente que es estricto, que nos fuerza a pensar y nos genera conflictos que jamás hubiéramos imaginado, lo miramos como un ser despiadado, sin sentimientos, pero cuando alcanzamos una determinada edad donde tantos docentes han pasado frente a nosotros, agradecemos profundamente haber conocido aquel “tirano” que nos hizo pensar, romper con nuestros paradigmas y nos ayudó a darnos cuenta de lo que pasa en nuestra realidad para así poder mirar con otros ojos y tratar de mejorar, no sólo nuestra situación educativa, sino también nuestra situación familiar, social y humana que cada uno percibe y vive día con día.

Posteriormente, abordamos los modelos y las orientaciones de formación para ubicar sus características manifiestas en el Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria por medio del perfil de egreso que persigue este Plan. Esto nos ayudó a conocer las características, habilidades y necesidades que se buscan cubrir para lograr formar al docente que se enfrenta a los retos educativos de nuestro país.

Mediante el análisis que llevamos a cabo sobre los modelos de formación nos percatamos que el modelo centrado en el análisis a nuestro parecer es el óptimo para enfrentar estos retos el cual encaja nuestra propuesta que es “la investigación-acción como un medio y herramienta para la mejora de la práctica”, ya que si se quiere formar sujetos que atiendan y fomenten distintas habilidades educativas para formar sujetos integrales es necesario analizar, criticar y reflexionar sobre la forma de enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, qué se quiere lograr, entre otras cuestiones para mejorar la práctica docente así como fomentar un aprendizaje significativo que sirva realmente para las situaciones de vida y laborales.

Con relación a nuestra investigación de campo situada en el capítulo tres fue dirigida a los docentes a nivel secundaria, ya que para enriquecer el trabajo no nos encasillamos sólo en la educación primaria por lo tanto, observamos que en las dos secundarias técnicas número 30 y 56 se tiene una idea limitada de lo que es ser docente así como su práctica.

Los resultados que arrojaron los cuestionarios, así como algunas pláticas y observaciones que se nos presentaron al tener contacto con los docentes de estas secundarias, nos ayudaron a fortalecer la idea de proponer la investigación-acción como medio y herramienta de apoyo para éstos y otros docentes. La investigación-acción ayuda a que los docentes lleven a cabo un cambio desde como se piensan a sí mismos y a la vez transformen su práctica.

Consideramos que esta propuesta puede ser desarrollada no sólo con los docentes de secundaria sino que es posible implementarla en los demás niveles educativos del país.

Por otro lado, es importante para nosotros como profesionales de la educación tener en cuenta la formación docente como una pieza clave dentro del Sistema Educativo Mexicano por lo que pensamos que esta formación debe orientarse hacia conceptos y situaciones que impliquen la reflexión, el autocuestionamiento, el análisis y la resolución de conflictos, en otras palabras, se debe incluir la investigación-acción dentro del proceso formación del docente, pero no como una receta de cocina, sino que dicha investigación debe ser pensada para los docentes, desde los docentes y realizada por los docentes.

Además, esta propuesta si se llevara a cabo en varios sectores educativos y sociales no solamente podría enfocarse a la mejora de la formación en el docente en práctica, sino que también podría ayudar a generar sujetos críticos y reflexivos desde los primeros encuentros con la escuela, es decir, propiciar una educación significativa capaz de formar sujetos que se preocupen y actúen a favor de la mejora de la sociedad.

Con esta investigación concluimos que el docente es un gran e importante elemento que compone nuestras vidas, pero comparado con la preponderancia de las diversas esferas sociales que existen, es un diminuto componente que refleja la educación de la sociedad de la cual él forma parte, donde él sólo no puede generar cambios y mejoras para todos los individuos que componen la comunidad donde éste se desempeña. Así que, si queremos, que propuestas como: “La investigación-acción como medio y herramienta para mejorar la práctica docente” no se queden en el papel o como una mera propuesta, debemos apoyar y colaborar con el docente porque la educación es asunto de todos y la formamos todos.

Además, esta investigación nos ayudó a comprender que el docente no es un sujeto con sólo conocimientos que transmite a sus estudiantes, sino que es un sujeto que tiene emociones, sentimientos, inquietudes e incluso problemas que no se relacionan con su trabajo, sin embargo, afectan en su práctica.

Consideramos, que este trabajo de investigación es importante porque da a conocer diversos elementos que ayudan a comprender la práctica docente desde el docente, es decir, que no concebimos dicha práctica como homogénea sino que hay que conocer a este sujeto para así ayudarlo a mejorar en su quehacer.

También es importante este trabajo, porque debido a los múltiples cambios que suceden en el mundo moderno, y que han transformado la vida del ser humano y sus posibilidades de desarrollo, muchas de las prácticas escolares están muy lejos de esta realidad y resultan todavía obsoletas, por lo tanto, es necesario buscar nuevos caminos pedagógicos de investigación, entonces nosotros proponemos que la investigación-acción sea ese nuevo camino.

Así mismo, aprendimos que la investigación-acción no sólo ayuda al docente a reflexionar sobre sí mismo y sobre su trabajo, sino que también lo

ayuda a comprometerse a un cambio de actitud personal que genera en él un desarrollo profesional además de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Entonces, los docentes deben empeñarse diariamente por mejorar su práctica, para ello es necesario identificar los temas o aspectos que son de difícil enseñanza y aprendizaje para así, poder dar soluciones acertadas a ellos.

Para finalizar, esperamos que cada vez que se lea este trabajo de investigación, el lector genere sus propias conclusiones y maneras de concebir al docente, así también se autocuestione, para entrar en un estado de crítica y reflexión de su propio ser, para así poder también convertirse en un sujeto crítico y reflexivo de su práctica, así como de su realidad social, familiar y escolar.

## Bibliografía

ABBAGNANO, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, 20ª edición, México, 1995, 1206 pp.

AUSUBEL, P, David, *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1978, 769 pp.

BASSIS, Henri, *Maestros ¿Formar o transformar?*, Gedisa, Barcelona, 1996, 209 pp.

BARRÓN, Ruiz Ángela, *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*, Amarú ediciones, Salamanca, 1997, 276 pp.

BIRGIN, Alejandra, et., al., (comp.), *La formación docente: Cultura, escuela, y política. Debates y experiencias*, Troquel, Buenos Aires, 1998, 185 pp.

BUENDIA, Leonor, et., al., *Modelos de análisis de investigación educativa*, ALFAR, 2da edición, Sevilla, 1999, 218 pp.

DAVINI, María, *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995, 163 pp.

DÍAZ Barriga, Frida y Hernández Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, 2da edición, México, 2001, 465 pp.

DIKER Gabriela y Terigi Flavia, *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997, 298 pp.

DUHALDE, Miguel Ángel, *La investigación en la escuela: Un desafío para la formación docente*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, 124 pp.

ELLIOT, John, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 2000, 191 pp.

---- (1997), *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 334 pp.

FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación: Los enseñantes entra la teoría y la práctica*, Paidós, México, 1990, 147 pp.

---- (1997), *Pedagogía de la formación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 126 pp.

FERRES, Vincent e Imbernón Francisco, (comp.), *Formación y actualización para la función pedagógica*, Síntesis educación, Madrid, 1999, 286 pp.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Uruguay, 2000, 245 pp.

---- (1969), *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, México, 150 pp.

FIERRO, Cecilia, et.al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, PAIDÓS, México, 2000, 247 pp.

FULLAN, Michael y Hargreaves, Andy, *La escuela que queremos*, Educación Agenda, Buenos Aires, 1996, 183 pp.

GALINDO, Heliodoro, et., al., (comp.), *Antología para el docente para el modulo de formación docente*, Universidad Pedagógica Nacional (programa PARE), México, 1995, 303 pp.

GARCIA Eduardo y García Francisco, *Aprender investigando: Una propuesta metodológica basada en la investigación*, DIADA, 5ª edición, Sevilla, 1999, 705 pp.

GARCIA, José Luis, *Formación del profesorado. Necesidades demandas*, Praxis, Barcelona, 1999, 242 pp.

GARZA de la Gloria, *La misión del maestro en el siglo XXI*, en revista: Educación 2001, perspectiva digital, No 83, Abril, México, 2002, 25-28 pp.

HARGREAVES, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid, 1999, 303 pp.

HERNÁNDEZ, Helen, *El arte de ser maestro: Un maestro es muchas cosas*, EDAMEX, México, 1997, 146 pp.

IMBERNÓN, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, GRAÓ, Barcelona, 2002, 163 pp.

---- (1994), *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona, 161 pp.

IZQUIERDO, Moreno Ciriaco, *El profesor y su mundo. Guía para maestros y profesionales de la educación*, Trillas, México, 2002, 255 pp.

MARTINEZ, Rizo Felipe, *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2ª edición, 1997, 340 pp.

MOREIRA, Marco A, *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*, Ed Visor, Madrid, 2000, 100 pp.

PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Editorial Laia, Barcelona, 1999, 659 pp.

PASTORA, José, *Evaluación en primaria y secundaria. Legislación por esquemas*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1996, 61 pp.

PÉREZ Serrano, Gloria, *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*, Tomo I, la muralla, Madrid, 1998, 226 pp.

PRIETO, Castillo Daniel, *Educando a través de la palabra*, En Revista Perfiles Educativos, Nueva Época, No. 1. Abril-junio, CISE-UNAM, México, 1983, 64 pp.

PULLIAS, Earl V. y Young, D. James, *El maestro ideal*, ED. PAX-México, México, 1980, 306 pp.

RANGEL, Verónica, *¿Que es la formación docente?*, en Revista Desarrollo académico, Universidad Pedagógica Nacional, No 26, Mayo, México, 2000, 32-36 pp.

Revista Perfiles educativos: *La relación docencia-investigación*, UNAM, No. 61, Julio- Septiembre, México, 1993, 94 pp.

ROCKWELL, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El caballito-SEP, México, 1985, 160 pp.

ROZADA, Martínez José, *Formarse como profesor*, akal ediciones, Madrid, 1997, 318 pp.

SACRISTÁN, Gimeno, *El currículo una reflexión sobre la práctica*, Madrid, 1991, 421 pp.



SAMPIERI, Hernández Roberto, et. al., *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, Tercera Edición, México, 2003, 705 pp.

SANDOVAL Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, plaza y valdés editores, México, 2000, 386 pp.

SANDOVAL, Etelvina, *Ser maestro de secundaria en México*, en revista: Educación 2001, Perspectiva digital, No 103, Diciembre, México, 2003, 10-28 pp.

Secretaria de Educación Pública, *Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 2002, 94 pp.

SCHON, Donald, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, PAIDÓS, Barcelona, 1992, 310 pp.

TOUCCINI, Francesco, *La investigación como alternativa a la enseñanza: ¿Enseñar o aprender?*, Cuadernos de educación, No 151, Editorial Laboratorio Educativo, 2da edición, Caracas, 1999, 193 pp.

VASCO, Eloísa, *Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula*, Colección mesa redonda, Santa Fé de Bogotá, 2000, 111 pp.

# ANEXO A

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**MAPA CURRICULAR**

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
11. Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	4/7.0	41. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	2/3.5	51. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	2/3.5	61. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	2/3.5	71. Trabajo Docente I	28/49.0	81. Trabajo Docente II	28/49.0
12. Problemas y Políticas de la Educación Básica	6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	32. Matemáticas y su Enseñanza II	6/10.5	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I	6/10.5	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II	6/10.5	62. Asignatura Regional II	6/10.5				
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	4/7.0	23. Español y su Enseñanza I	8/14.0	33. Español y su Enseñanza II	8/14.0	43. Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	53. Geografía y su Enseñanza II	4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	6/10.5				
14. Desarrollo Infantil I	6/10.5	24. Desarrollo Infantil II	6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	44. Historia y su Enseñanza I	6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II	4/7.0	64. Gestión Escolar	4/7.0				
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5	25. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	35. Educación Física I	2/3.5	45. Educación Física II	2/3.5	55. Educación Física III	2/3.5	65. Educación Artística III	2/3.5				
						46. Educación Artística I	2/3.5	56. Educación Artística II	2/3.5	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	4/7.0				
						47. Asignatura Regional I	4/7.0	57. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	4/7.0						
19. Escuela y Contexto Social	6/10.5	29. Iniciación al Trabajo Escolar	6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I	6/10.5	49. Observación y Práctica Docente II	6/10.5	59. Observación y Práctica Docente III	8/14.0	69. Observación y Práctica Docente IV	8/14.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0	89. Seminario de Análisis del Trabajo Docente II	4/7.0
Horas/semana		32		32		32		32		32		32		32	
		Actividades principalmente escolarizadas													
		Actividades de acercamiento a la práctica escolar													
		Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo													

Fuente: Secretaría de Educación Pública, Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 1997, p. 53, pp 94.

# ANEXO B

Universidad Pedagógica Nacional  
Licenciatura en Pedagogía  
Formación y Práctica Docente

**Cuestionario para el docente a nivel secundaria**

**Instrucciones:** Maestro, por favor, lea cuidadosamente las siguientes preguntas para que las responda. Si el espacio no es suficiente puede escribir en la parte posterior de la hoja o anexar las hojas que le sean necesarias.

1. Defínase en tres palabras como docente.

---

---

2. Escriba 5 características de un buen docente.

---

---

---

3. Escriba 5 características de un mal docente.

---

---

---

4. ¿Por qué eligió ser docente?

---

---

---

---

5. ¿Qué hace en su tiempo libre?

---

---

---

---

6. Si usted tuviera todas las posibilidades de empleo abiertas y una situación económica estable ¿Qué tipo de trabajo le gustaría tener? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

7. Describa lo que para usted es un buen alumno.

---

---

---

---

8. Si se encontrara frente a un grupo el cual esta en completo desorden, es decir, los alumnos no ponen atención, juegan, gritan y mucho menos le hacen caso ¿Cómo intervendría usted ante esta situación?

---

---

---

---

9. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades dejaría de realizar? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

10. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades seguiría realizando? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

**Muchas gracias por su colaboración**

Elaboro: Deveaux González Cesar.  
Muñoz González Martha.

# ANEXO C

**Cuestionario para el docente a nivel secundaria**

**Instrucciones:** Maestro, por favor, lea cuidadosamente las siguientes preguntas para que las responda. Si el espacio no es suficiente puede escribir en la parte posterior de la hoja o anexar las hojas que le sean necesarias.

1. Defínase en tres palabras como docente.

coordinador, guía y ejemplo

2. Escriba 5 características de un buen docente.

- cumplido                      accesible  
- responsable                  dinámico  
- tolerante

3. Escriba 5 características de un mal docente.

- incumplido                      - anticuado  
- irresponsable                  - improvisado  
- prepotente

4. ¿Por qué eligió ser docente?

Porque me gusta enseñar y compartir de lo que sé a los demás

5. ¿Qué hace en su tiempo libre?

- leo  
- platico  
- escucho música  
- preparo mi clase

6. Si usted tuviera todas las posibilidades de empleo abiertas y una situación económica estable ¿Qué tipo de trabajo le gustaría tener? ¿Por qué?

- Administradora





7. Describa lo que para usted es un buen alumno

Responsable, que tenga gusto por lo que  
hace que sea persistente que se  
preocupe por aprender corregir y modificar

8. Si se encontrara frente a un grupo el cual esta en completo desorden, es decir, los alumnos no ponen atención, juegan, gritan y mucho menos le hacen caso ¿Cómo intervendría usted ante esta situación?

Motivándoles con abordar una  
plática interesante para ellos

9. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades dejaría de realizar? ¿Por qué?

Leer obras y conocer autores  
extranjeros cuando no conocemos  
lo de nuestro país y por eso no  
lo valoramos

10. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades seguiría realizando? ¿Por qué?

La lectura y la redacción

Muchas gracias por su colaboración

Elaboro: Deveaux González Cesar  
Muñoz González Martha.

**Cuestionario para el docente a nivel secundaria**

**Instrucciones:** Maestro, por favor, lea cuidadosamente las siguientes preguntas para que las responda. Si el espacio no es suficiente puede escribir en la parte posterior de la hoja o anexar las hojas que le sean necesarias.

1. Defínase en tres palabras como docente.

Trasmite, comunica, coordina y motiva.

2. Escriba 5 características de un buen docente.

puntualidad - Motivador  
Buena presentación Buen emisor y receptor.  
Actualizado

3. Escriba 5 características de un mal docente.

No prepara material didáctico  
No prepara clase (no llena sus clases)  
No es un buen líder

4. ¿Por qué eligió ser docente?

Por que me agrada impartir los conocimientos adquiridos, para que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para su formación.

5. ¿Qué hace en su tiempo libre?

Preparar material didáctico para que la clase sea mas motivante.

6. Si usted tuviera todas las posibilidades de empleo abiertas y una situación económica estable ¿Qué tipo de trabajo le gustaría tener? ¿Por qué?

Profesor, por que me gusta tratar con jóvenes y de esta manera recibes satisfacciones de parte de ellos.

7. Describa lo que para usted es un buen alumno

Es aquel alumno que adquiere los conocimientos que posteriormente los aplica y los lleva a la práctica

8. Si se encontrara frente a un grupo el cual esta en completo desorden, es decir, los alumnos no ponen atención, juegan, gritan y mucho menos le hacen caso ¿Cómo intervendría usted ante esta situación?

Saludar, pedir que guarden silencio, decir que es una situación penosa por su comportamiento y mencionar que hay momentos para otras cosas.

9. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividad dejaría de realizar? ¿Por qué?

Dejaría de utilizar herramientas y productos químicos con los alumnos para evitar accidentes.

10. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividad seguiría realizando? ¿Por qué?

Me gustaría realizar más prácticas de producción agropecuaria para que los educandos obtengan una mejor preparación en su formación.

**Muchas gracias por su colaboración**

Elaboro: Deveaux González Ces:  
Muñoz González Marth:

Universidad Pedagógica Nacional  
Licenciatura en Pedagogía  
Formación y Práctica Docente

Cuestionario para el docente a nivel secundaria

Instrucciones: Maestro, por favor, lea cuidadosamente las siguientes preguntas para que las responda. Si el espacio no es suficiente puede escribir en la parte posterior de la hoja o anexar las hojas que le sean necesarias.

1. Defínase en tres palabras como docente.

facilitador, guía e instructor de la enseñanza aprendizaje.

2. Escriba 5 características de un buen docente.

Dominio e interés de su materia. conocedor del tipo de alumno  
Observador de su entorno y contexto al que se dirige (niño, adolescente, <sup>a adulto etc.</sup>  
motivador y entusiasta. Sabe por qué siempre se <sup>está</sup> en un proceso de aprendizaje.

3. Escriba 5 características de un mal docente.

No tiene vocación, desinterés, arbitrariedad para enseñar,  
despota, falta de preparación en el área de trabajo (materias)

4. ¿Por qué eligió ser docente?

Porque me gusta; y en la etapa del alumno al cual me  
dirijo es una edad en donde se puede dejar huella para el desarrollo  
y crecimiento tanto profesional como personal del hombre o  
mujer del futuro. El trabajar con adolescentes es un constante inter-  
cambio de enseñanza aprendizaje y es un reto el dar una educación  
integral porque los factores como la familia, el entorno y el profesor a veces  
no van unidos o difieren en diversos puntos.

5. ¿Qué hace en su tiempo libre?

leo, voy en busca de materiales relacionados con mi materia,  
asisto a cursos, voy al deportivo, convivo con la familia  
y reflexiono sobre mi desempeño en el aula.  
Veo programas sobre educación en la T.V. Canal, 11, 27, 34,  
entrevistas etc.

6. Si usted tuviera todas las posibilidades de empleo abiertas y una situación económica estable ¿Qué tipo de trabajo le gustaría tener? ¿Por qué?

Enseñar diversas actividades tanto recreativas, manuales y de  
conocimiento, viajar intercambiar experiencias, dedicarme  
a la investigación en áreas educativas.  
Porque siempre estoy aprendiendo cosas acerca de la ma-  
turalidad y el ser humano y me interesa el ser paray  
ver so desarrollo e impulso en cualquier ámbito.



7. Describa lo que para usted es un buen alumno

Es una persona con intereses y motivación por aprender algo, con dudas, temores y una gran capacidad por observar las cosas, escuchar, bailar, y preguntar sobre las cosas y sus porqués.

8. Si se encontrara frente a un grupo el cual esta en completo desorden, es decir, los alumnos no ponen atención, juegan, gritan y mucho menos le hacen caso ¿Cómo intervendría usted ante esta situación?

Hablando y preguntando por qué están así, que les pasa o que sucedió. Explicar que para que me escuches y entiendan, la clase deben guardar silencio, sentarse y poner atención, colocar materiales que llamen su atención.

9. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades dejaría de realizar? ¿Por qué?

Ser tan cuadrado dar clases siempre en el salón y sentados en las bancas.

10. Si usted pudiera tomar cualquier decisión con respecto a su práctica ¿Qué actividades seguiría realizando? ¿Por qué?

Usar materiales visuales, auditivos y el empleo de juegos, representaciones.

Muchas gracias por su colaboración

Elaboro: Deveaux González Cesar  
Muñoz González Martha.

## Índice

Introducción.	7
1. El docente, un sujeto con distintos roles para la enseñanza en el aula.	13
1.1. Dos formas de aprender.	14
1.2. Los roles del docente.	24
1.3. El docente como sujeto.	30
2. Los modelos y las orientaciones de formación docente presentes en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.	33
2.1. Concepción de formación.	34
2.2. Plan de Estudios 1997: Modelos y orientaciones de formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria.	38
3. Un acercamiento a la práctica docente.	61
4. Propuesta: La Investigación-acción como medio y herramienta para mejorar la práctica docente.	86
4.1. Rasgos vinculados a la acción.	98
4.2. Rasgos vinculados a la investigación.	99
Conclusiones.	105
Bibliografía.	110
Anexos.	115