



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

**LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL SUR.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADOS EN PEDAGOGIA PRESENTAN:

MARIANA BERENICE MEDINA IRIARTE

OSCAR IVÁN VÁZQUEZ MARTÍNEZ

ASESORA: MTRA. MARIA GUADALUPE CARRANZA PEÑA

MÉXICO, D.F.
ABRIL DEL 2009

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por darme la oportunidad de cumplir cada uno de mis sueños, a través de las enseñanzas de vida, mi familia y mis amigos, gracias también por brindarme la fortaleza, perseverancia y carácter para enfrentar cada uno de los retos de la vida.

A mi mamá Marcela:

Que más que una madre ha sido en mi vida una amiga y confidente, por eso este éxito es tuyo, pues a través de tus consejos me fortaleciste en momentos de tristezas, gracias por todo lo que me has brindado. Te quiero

A mi Papá Felipe:

Gracias por ser parte de mi vida, pues de distintas formas me has demostrado que te importo y me quieres. Eres ejemplo de fortaleza, esperanza y trabajo. Te quiero

A mi Hermanos Luis y Jony:

Que con su cariño han fortalecido mis sueños, sus risas y travesuras son demostraciones de alegría y afecto. Los quiero

A mi abuela Josefina:

De ti siempre admire tu fortaleza, pero sobre todo tu bondad, has sido la persona más cariñosa que he conocido, me siento afortunado de haber pertenecido a tu vida, y ahora que estas en el cielo te llevo en mi corazón.

A mi abue Guadalupe:

Gracias por confiar siempre en mí, ya que siempre estuviste al pendiente de este gran proyecto profesional, eres muy especial en mi vida abue.

A mis Tíos y Tías:

Gracias por aceptarme tal y como soy, por hacer un lado sus prejuicios y comprender mis situaciones de vida.

A mi mejor amiga Bere:

Gracias por brindarme una amistad indiscutible, por que supimos que los momentos difíciles de nuestra amistad solo fortalecían el afecto que nos hemos tenido desde el primer día que nos conocimos. Te quiero mucho

A mis amigos:

Liz, Ely, Edith, Milton, Erandi, Cristian, Tania, Polo y todos aquellos que comparten conmigo este gran éxito profesional.

OSCAR IVÁN VÁZQUEZ MARTÍNEZ

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero y profundo agradecimiento para todas aquellas personas que de alguna forma contribuyeron en el logro de la meta más importante de esta etapa de mi vida.

A mis padres:

Por haberme brindado su apoyo en todo momento y sin pedir nunca nada a cambio.... ¡Gracias!

A mi hermanito:

Rodrigo te quiero mucho!!!

A Isabel:

Gracias por seguir siendo mi mejor amiga y por todos aquellos irrepetibles momentos que pasamos riendo o llorando... te quiero mucho amiga!!!!

A Iván:

Por que después de tanto tiempo juntos, donde hubo peleas y risas creo que nuestra amistad cada día se hace más fuerte... Amigo ¡lo logramos! Te quiero mucho.

A mis amigas que durante este proyecto compartieron algo conmigo; Liz (Margaret), Eli, Argelia y Cristina.

Gracias

BERENICE MEDINA IRIARTE

GRACIAS

A NUESTRA ASESORA LUPITA CARRANZA

Por haber dirigido nuestro trabajo de tesis, pero sobretodo por haber sido una gran amiga en quien podemos confiar plenamente, por brindarnos su cariño y compartir con nosotros sus aprendizajes profesionales y personales.

A NUESTRO MAESTRO MARCO A. ROJANO

Por que gracias a ti amamos nuestra profesión y aprendimos muchas cosas nuevas, que cambiaron la forma de ver la vida y por que tus enseñanzas son parte de nuestra identidad profesional.

A NUESTRAS AMIGAS DEL CCH SUR SOCORRO, LUPITA, CONSUELO Y ARACELI

Gracias por confiar en nosotros y brindarnos su amistad y confianza, por permitirnos profundizar en el modelo del Colegio. Por lo cual siempre las recordaremos con mucho aprecio.

IVÁN Y BERE

ÍNDICE

| | Página |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I Contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades | 4 |
| 1.1 El Nivel Medio Superior en México | 4 |
| 1.2 Antecedentes del colegio de Ciencias y Humanidades | 6 |
| 1.3 Propósitos u Objetivos. | 9 |
| 1.4 Estructura curricular del Plan de Estudios y su Modelo Educativo | 10 |
| 1.5 La Planta Docente del colegio de ciencias y humanidades | 15 |
| 1.6 La Formación Docente del Colegio de Ciencias y Humanidades | 16 |
| | |
| Capítulo II Constructivismo como Herramienta para la Transformación Permanente del Profesorado | 20 |
| 2.1 La educación desde los Diferentes Modelos Pedagógicos | 20 |
| 2.1.1 Modelo Tradicional | 22 |
| 2.1.2 Modelo de la Escuela Activa | 23 |
| 2.1.3 El Modelo de la Tecnología educativa | 25 |
| 2.1.4 La Didáctica Crítica | 27 |
| 2.1.5 Modelo Constructivista | 28 |
| 2.2 El Constructivismo | 29 |
| 2.2.1 Piaget y la Psicología Cognitiva | 31 |
| 2.2.2 El Aprendizaje Significativo en el Proceso Educativo | 34 |
| 2.2.3 Desarrollo y aprendizaje a través de la Teoría Sociocultural | 40 |
| 2.2.4 La Importancia del Lenguaje dentro de Aula | 44 |
| 2.2.5 La Interacción en el Aula | 52 |
| 2.2.6 ¿Cómo los Alumnos abordan las Tareas? | 53 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo III La formación Permanente del Profesorado como una vía para la Mejora de la Práctica Docente | 56 |
| 3.1 Teorías Implícitas | 61 |
| 3.2 Los Modelos de Formación Docente | 64 |
| 3.2.1 Perspectiva sobre la Formación del profesorado (Pérez Gómez) | 67 |
| 3.2.1.1 Perspectiva Académica | 67 |
| 3.2.1.2 Perspectiva Técnica | 69 |
| 3.2.1.3 Perspectiva Práctica | 73 |
| 3.2.1.4 Perspectiva reflexiva en la Práctica para la Reconstrucción Social | 76 |
| 3.3 Las Competencias Sociales | 79 |
| | |
| Capítulo IV Investigación de Campo | 86 |
| 4.1 Caso 1, Física II (6° Semestre) | 86 |
| 4.1.1 Entrevista, Caso 1 | 87 |
| 4.1.2 Observación de Clase | 90 |
| 4.1.3 Encuestas Aplicadas a los Alumnos del Profesor de Física II | 92 |
| 4.1.4 Análisis Pedagógico de la Práctica docente del Profesor de Física II | 98 |
| 4.2 Caso 2, Taller de Lectura y Redacción IV (4° Semestre) | 101 |
| 4.2.1 Entrevista, Caso 2 | 101 |
| 4.2.2 Observación de Clase | 104 |
| 4.2.3 Encuestas Aplicadas a los Alumnos de la Clase de Taller de Lectura y Redacción IV | 106 |
| 4.2.4 Análisis Pedagógico de la Práctica Docente de la Profesora de Taller de Lectura y Redacción IV | 111 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 Caso 3, Ciencias de la Salud II (6° Semestre) | 114 |
| 4.3.1 Entrevista, Caso 3 | 114 |
| 4.3.2 Observación de Clase | 116 |
| 4.3.3 Encuestas Aplicadas a los Alumnos de la Profesora de ciencias de la Salud II | 118 |
| 4.3.4 Análisis Pedagógico de la Práctica Docente de la Profesora de Ciencias de la Salud | 123 |
| | |
| Capítulo V Seminario-Taller “Imaginando una Nueva Práctica” | 125 |
| | |
| Presentación | 125 |
| Estructura del Seminario-Taller | 126 |
| Objetivo General | 127 |
| Programa Didáctico | 128 |
| Módulo 1. Reconociendo mi Práctica | 129 |
| Módulo 2. Construyendo mi Enseñanza | 135 |
| Módulo 3. Evaluando mi Práctica | 139 |
| Anexos | 143 |
| | |
| Conclusiones | 149 |
| | |
| Bibliografía | 154 |

INTRODUCCIÓN

La sociedad mexicana actual ha vivido grandes cambios, pero sobre todo fuertes crisis en el ámbito educativo, dificultades de las cuales no ha podido salir adelante debido principalmente a factores políticos, que no han permitido cambios estructurales en la educación, es decir, no han existido verdaderas reformas educativas que respondan a sus necesidades.

Por ello, esta investigación evidencia el abandono que sufre en general la educación, y específicamente el nivel medio superior, abandono que da como resultado una crisis en la educación media superior, la cual tiene su origen principalmente en dos factores, por un lado no satisface las demandas demográficas, y por otro el incipiente apoyo económico brindado por el Estado.

Esta investigación encuentra su sentido y origen en la necesidad de apoyar al docente de nivel medio superior a mejorar su práctica educativa, la cual tendrá un impacto no sólo en el aspecto profesional, sino que trasciende y va más allá llegando a niveles de superación personal.

El interés hacia este tema surge porque nos preocupan las múltiples deficiencias y limitaciones presentadas por la formación docente dentro del nivel medio superior, pues con frecuencia se supone, que si los maestros dominan los postulados básicos de sus disciplinas, estarán capacitados para enseñar, repercutiendo así en las carencias que presenta en su práctica durante la planeación, la realización y la evaluación del proceso de enseñanza y reflejándose ésta problemática dentro del salón de clases.

La formación permanente del docente en la educación media no reside únicamente en la simple reestructuración del currículo. Formar a un docente debe de ir más allá, tomando en cuenta que el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo integral del sujeto, es decir, se necesitan profesores más capaces y competentes para ayudar al alumno en su proceso de construcción del conocimiento.

Dichas dificultades educativas, planteadas a partir de nuestra observación como estudiantes universitarios, nos permitió estructurar y sistematizar un cúmulo de ideas teóricas y prácticas que hemos reforzado, fundamentado y en algunos casos reestructurado, a partir de cinco capítulos los cuales están basados en un conjunto de teorías y postulados de los autores más destacados del ámbito pedagógico.

En el primer capítulo construiremos una plataforma de referencia, que nos contextualice el origen y las condiciones actuales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, a partir del análisis y reflexión sobre sus fundamentos filosóficos, pedagógicos y didácticos, aunado a la conformación y reestructuración de su plan de estudio.

En el segundo capítulo abordamos, cómo el sujeto construye aprendizajes, con base en diversas corrientes pedagógicas como son: Pedagogía Tradicional, Corriente Conductual, Escuela Nueva entre algunas otras. Para posicionarnos en el Constructivismo como marco teórico de nuestra investigación, así como el aporte de un conjunto de autores que le dan sustento teórico.

Dentro del tercer capítulo emprendemos un estudio de los modelos de formación docente planteados por algunos autores especialistas en el tema. Todo esto con el fin de fortalecer teóricamente las concepciones de los diversos docentes que existen en nuestro sistema educativo, sus características, limitaciones y alcances.

Durante esta investigación nos dimos a la tarea de propiciar un contacto directo con la realidad educativa del CCH Sur, a través de una investigación de campo que permitió conocer a fondo las cualidades de los docentes en servicio, lo cual conforma nuestro cuarto capítulo.

Como aportación a nuestra profesión y a la educación, este proyecto no se limita únicamente al plano teórico, sino que sugiere alternativas para la formación docente por medio de una propuesta de intervención pedagógica, con la modalidad de seminario-taller llamado “IMAGINANDO UNA NUEVA PRÁCTICA”, la cual es nuestro quinto capítulo.

CAPITULO I

CONTEXTO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

1.1 El Nivel Medio Superior En México

La Educación Media Superior forma parte del Sistema Educativo Nacional; y de acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación comprende... “el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes...”. El nivel medio superior tiene como antecesor la educación secundaria, de la cual el 95.3% de sus egresados, ingresa al primer grado de los servicios de la educación media superior. Según las estadísticas que publicó la SEP del ciclo escolar 2005-2006, la matrícula total del bachillerato es de 3.7 millones de alumnos, equivalente al 11.3 % de todo el sistema educativo escolarizado. La cobertura es del 58.6 % respecto a la población total de 16 a 18 años de edad. La eficiencia terminal para este nivel en nuestro país es de 58.9% del total de la población del bachillerato, con una deserción cuyo porcentaje es de 16.3%, lo cual indica que la eficiencia del nivel medio superior es aún deficiente; sobre todo por los altos índices del rezago escolar.

Hasta hoy el bachillerato, se denomina en México como un nivel educativo que prepara y ayuda a los sujetos para su inserción en el nivel superior, de ahí proviene su carácter de propedéutico. El objetivo de la Educación Media Superior es generar en el alumno el desarrollo personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo.

La situación actual del nivel medio superior se enfrenta a grandes retos y obstáculos, los cuales siempre han estado presentes en todo nivel educativo. Los más destacados y los cuales se deben atender inmediatamente son: 1) la falta de reformas educativas sustanciales, que no sólo atiendan la innovación del Nivel Medio Superior, con enfoques y metodologías novedosas y a la vanguardia, sino que también centre sus esfuerzos y beneficios en la

capacitación y actualización de los docentes, 2) el consecutivo crecimiento demográfico, pues es imprescindible reconocer que nuestro país no atiende la demanda educativa necesaria para satisfacer a la población, fomentando así la inequidad educativa; es decir, atender las necesidades y demandas de las poblaciones de bajos recursos económicos y a la matrícula poblacional que reside en zonas marginadas y campesinas, y 3) la carente infraestructura de las instituciones que ofrecen Educación Media Superior, consecuencia de la poca inversión que el Estado hace en materia educativa.

Entre 1989 y 1994 se origina el Programa de Modernización Educativa, el cual refiere con respecto a la Educación Media Superior, que es necesario vincular la vida productiva del país con la educación que reciben los estudiantes. Con este acuerdo se generaron cambios importantes en la Educación Media Superior.

Los objetivos más representativos de la política educativa en este periodo son: mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional, para lo cual, se señalaron estrategias orientadas por tres criterios:

- Consolidar los servicios que han mostrado efectividad.
- Reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales.
- Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demandan estos servicios e introducir innovaciones adaptadas al avance tecnológico y científico mundial.

A través de estas propuestas, se trata de atender y mejorar la calidad, el funcionamiento y eficacia del sistema educativo, atendiendo todos los rubros inmersos para la formación de los alumnos.

Las recomendaciones más importantes dentro de dicha modernización, hacen énfasis en las funciones que deben realizarse para mejorar la calidad del sistema educativo, a partir de promover las tareas de investigación e innovación y enfatizar la cultura científica en todos los niveles del sistema,

depurando contenidos curriculares y métodos de enseñanza, así como los materiales de apoyo didácticos, con base en la nueva tecnología educativa, es decir, vincular, reorientar y fortalecer la Educación Media Superior y Superior conforme a las exigencias de la modernización del país; mejorar los procesos de actualización y formación de maestros; establecer la carrera magisterial; fortalecer la infraestructura física del sector, y enriquecer y diversificar la obra editorial educativa y cultural principalmente la destinada a niños y jóvenes.

El programa para la modernización educativa tiene como objetivos para la Educación Media Superior que los estudios del nivel medio respondan, por su pertinencia, a las expectativas de sus demandantes, así como a los requerimientos del desarrollo nacional y regional. Y menciona que los planes y programas de estudio, en este sentido, deben proporcionar la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se incorpore a una sociedad en desarrollo, refuerce su identificación con los valores nacionales y su comprensión de los problemas del país, mediante una metodología que lo lleve al desarrollo de su capacidad para aprender por sí mismo, de manera crítica y sistemática.

A partir de lo mencionado, se considera en la actualidad que el bachillerato sufre una crisis, al no cubrir con las expectativas planteadas por el Sistema Educativo Nacional, dejando claro que dicha crisis no sólo se origina desde un sólo factor específico, sino que es el resultado de la ruptura de todos los elementos que influyen en el proceso educativo.

1.2 Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades

En la Educación Media Superior existen diversas modalidades de bachillerato, una de ellas es el universitario, modalidad que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual fue creado con la finalidad de atender una creciente demanda del ingreso al nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación que había entre las escuelas y facultades y los institutos y centros de investigación de la UNAM; así como

para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, información que obtuvimos en el portal web del CCH.

Para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, influyeron dos sucesos importantes. Por un lado destaca la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), cuyas finalidades se evocan a: promover el mejoramiento de las funciones sustantivas de las instituciones miembros, al igual que las funciones adjetivas de apoyo; representar a las instituciones miembros ante las autoridades gubernamentales, tanto para promover y concertar políticas nacionales de educación superior, así como para coordinar programas y proyectos de interés general; además de impulsar el desarrollo y la consolidación en materia de educación superior de las diversas regiones del país y de las diversas modalidades institucionales y establecer mecanismos de colaboración y cooperación entre las instituciones de educación superior (ANUIES 1991). Dicha asociación trasciende en el ámbito de la Educación Media Superior, reflejando la preocupación y compromiso por buscar nuevos enfoques, objetivos y organización de contenidos del bachillerato acordes con las exigencias educativas para responder a las nuevas realidades.

Por otro lado, es importante reconocer el contexto político y educativo que enmarca el momento de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; ya que no podemos dejar de lado que el colegio inicia sus labores educativas el 12 de abril de 1971, durante el sexenio del Presidente Luís Echeverría Álvarez (1970-1976), quien al asumir la Presidencia de la República, hace el anuncio de una reforma educativa a iniciarse:

Una autentica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia...la reforma que iniciaremos surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y el diálogo (Echeverría Á, 1970).

El planteamiento general de dicha reforma educativa implica acciones en los diversos órdenes que comprenden la organización del sistema educativo:

- a) Atención a la demanda social de la educación.
- b) Actualización del método y sistemas de enseñanza.
- c) Reorientación de los contenidos educativos.
- d) Reorganización administrativa y descentralización institucional.

En la actualidad, el Colegio está integrado por una Dirección General, cinco planteles, y un Laboratorio Central, cuyas instalaciones están ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por las mismas cerca de 700 mil alumnos. Su Plan de Estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM.

Cuenta con autoridades propias para su funcionamiento interno. Su organigrama lo preside un Director General y nueve Secretarías que apoyan su actividad académica y administrativa. Sus planteles son cinco, distribuidos cuatro en la zona metropolitana y uno en el Estado de México (Naucalpan) Cada uno de éstos tiene un director y Secretarías de apoyo académico y administrativo. Los planteles cuenta con dos turnos, con aproximadamente 5500 alumnos en cada uno de ellos.

El CCH es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, pero a su vez general, es una institución de enseñanza media superior; que ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, esta última en México, incluye la escuela secundaria; se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular, que es el Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, "CCH".

El Colegio de Ciencias y Humanidades, prepara a sus egresados como se ha referido de forma integral, esta visión por parte del colegio, genera una mayor

demanda en comparación con la Escuela Nacional Preparatoria. Dicha demanda se debe principalmente a la filosofía, organización y estructuración con la que fue creado el plan de estudios, el cual evoluciona a partir de las demandas sociales, por ello es importante analizar de forma global el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

1.3 Propósitos u objetivos

El Colegio de Ciencias y Humanidades, cuenta con un plan de estudios, programado por semestres y con una duración de tres años. En sus inicios los objetivos generales que se perseguían fueron:

- a) El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.
- b) Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales o modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (los métodos experimental e histórico social) y de los lenguajes (español y matemáticas).
- c) Construir un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.
- d) Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y en los servicios, por su capacidad de decisión y de innovación, sus conocimientos y por la formación de su personalidad que implica el plan académico (Gaceta UNAM, 1971).

Haciendo un análisis comparativo de los objetivos, que se perseguían en el primer plan de estudios, con los objetivos que se programan en el plan actual, el cual persigue que el alumno:

- a) Aprenda a aprender
- b) Aprenda a ser

c) Aprenda a hacer

Las diferencias son mínimas pues es evidente que ambos persiguen en esencia el mismo fin, haciendo algunos ajustes de acuerdo con las necesidades sociales de cada época, es decir, la reestructuración del plan de estudios deviene de las exigencias y demandas de la sociedad.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades como en muchas otras instituciones de nivel medio superior, se pretende el desarrollo integral del alumno, dicho desarrollo consiste en potenciar las habilidades y capacidades, tanto cognitivas, motrices como afectivas.

Para el logro de dichos objetivos, el Colegio debe y tiene que estar en un constante movimiento, a partir del establecimiento de su filosofía, su misión y visión del fenómeno educativo. Pues si los objetivos no estuvieran planteados debidamente desde el inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, éste simplemente no tendría sentido, ya que los objetivos son las directrices que orientan y guían cualquier acción.

1.4 Estructura curricular del plan de estudios y su modelo educativo

El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, fue diseñado con la finalidad de formar en el estudiante un conjunto de conocimientos, de carácter cultural, para lo cual fue necesario seleccionar un cúmulo de contenidos que dieran origen a la cultura básica que todo estudiante de bachillerato debe tener. Con esta aproximación se busca que los egresados del bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanista.

Como todo plan de estudios, en éste se plasman un conjunto de conocimientos, actitudes y valores, a partir de los contenidos que conforman dicho plan. Los contenidos y materias están agrupados en cuatro áreas de conocimiento las cuales son:

- a) Área de Matemáticas, el sentido de esta área está enfocado a proporcionar en el alumno, los elementos necesarios para interpretar los aspectos lógicos y numéricos de sus vivencias intelectuales, además de desarrollar en él, ciertas capacidades que le permitan tomar dediciones y ayudar a la comprensión de la tecnología.
- b) Área de Ciencias Experimentales, le permitirá al alumno desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, a través de conocimientos básicos proporcionados por el área, cuando éste se enfrente a información científica; así mismo tendrá la capacidad de comprender y explicar fenómenos naturales que ocurran en su entorno o en su propio organismo, incluido aquí los cambios que suceden a partir de la relación hombre-ciencia.
- c) Área de Histórico-Social, su finalidad es que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales, que les permitan comprender los fenómenos sociales e históricos.
- d) Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, a través del uso conciente y adecuado y del conocimiento reflexivo de los sistemas simbólicos, busca desarrollar la facultad de producir signos, dada la importancia de ésta para la constitución de una cultura y participación en ella, y por supuesto para poder comunicarse y expresarse, a través de las distintas formas de comunicación con los demás.

La lengua Extranjera la cual esta planteada con carácter de obligatoria, está inmersa en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, debido a sus características comparte objetivos, metodologías y funcionamiento de dicha área.

El plan de estudios vigente del CCH tiene una duración de tres años. En los primeros cuatro semestres los alumnos cursan 23 asignaturas, taller de cómputo sólo se cursa en primero o segundo semestre, en estos cuatro semestres los alumnos cursan un tronco común. Al finalizar el cuarto semestre los alumnos cursan durante 5° y 6° siete materias, las cuales están en función de la carrera profesional que el alumno desee continuar. Todas las asignaturas y contenidos están relacionadas, es decir, el plan de estudios esta estructurado

con ejes transversales y horizontales ya sea en un mismo curso o en semestres diferentes.

Como hemos mencionado anteriormente el Plan de estudios y por ende el mapa curricular, ha tenido ciertos cambios y reestructuraciones a continuación se presenta el plan de estudios vigente.

MAPA CURRICULAR DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

| PRIMER SEMESTRE | | |
|---|---------------|-----------------|
| ASIGNATURA | HORAS | CREDITOS |
| Matemáticas, Algebra y Geometría I | 5 hrs. | 10 |
| Taller de Computo | 4 hrs. | 8 |
| Química I | 5 hrs. | 10 |
| Historia Universal Moderna y Contemporánea I | 4hrs | 8 |
| Taller de Lectura y Redacción I | 6hrs. | 12 |
| Inglés I / Francés I | 4hrs. | 8 |
| TOTAL | 28hrs. | 56 |
| SEGUNDO SEMESTRE | | |
| ASIGNATURA | HORAS | CREDITOS |
| Matemáticas, Algebra y Geometría II | 5hrs. | 10 |
| Taller de Computo | 4hrs. | 8 |
| Química II | 5hrs. | 10 |
| Historia Universal Moderna y Contemporánea II | 4hrs. | 8 |
| Taller de Lectura y Redacción II | 6hrs. | 12 |
| Inglés I / Francés II | 4hrs. | 8 |
| TOTAL | 28hrs. | 56 |
| TERCER SEMESTRE | | |
| ASIGNATURA | HORAS | CREDITOS |
| Matemáticas, Algebra y Geometría III | 5hrs. | 10 |
| Física I | 5hrs. | 8 |
| Biología I | 5hrs. | 10 |
| Historia de México I | 4hrs. | 8 |
| Taller de Lectura y Redacción III | 6hrs. | 12 |
| Inglés III / Francés III | 4hrs. | 8 |
| TOTAL | 29hrs. | 58 |

| CUARTO SEMESTRE | | |
|-------------------------------------|---------------|-----------------|
| ASIGNATURA | HORAS | CREDITOS |
| Matemáticas, Algebra y Geometría IV | 5hrs. | 10 |
| Física II | 5hrs. | 8 |
| Biología II | 5hrs. | 10 |
| Historia de México II | 4hrs. | 8 |
| Taller de Lectura y Redacción IV | 6hrs. | 12 |
| Inglés IV / Francés IV | 4hrs. | 8 |
| TOTAL | 29hrs. | 58 |

| QUINTO SEMESTRE | | | | |
|------------------------|--------------------------------|--|-----------------------|-----------------|
| | | ASIGNATURA | HORAS | CREDITOS |
| 1ª Opción | Optativa | Cálculo I Estadística I Cibernética y Computación I | 4hrs. | 8 |
| 2ª Opción | Optativa | Biología III Física III Química III | 4hrs. | 8 |
| 3ª Opción | <i>Obligatoria</i> Optativa | <i>Filosofía I</i> Temas Selectos de Filosofía I | <i>4hrs.</i> 4hrs. | <i>8</i> 8 |
| 4ª Opción | Optativa | Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I | 4hrs. | 8 |
| 5ª Opción | Optativa | Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I | 4hrs. | 8 |
| TOTAL | | | 28hrs. | 56 |

| SEXTO SEMESTRE | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|---|----------------|-----------------|
| | | ASIGNATURA | HORAS | CREDITOS |
| 1ª Opción | Optativa | Cálculo II Estadística II Cibernética y Computación II | 4hrs. | 8 |
| 2ª Opción | Optativa | Biología IV Física IV Química IV | 4hrs. | 8 |
| 3ª Opción | <i>Obligatoria</i> Optativa | <i>Filosofía II</i> Temas Selectos de Filosofía II | 4hrs. 4hrs. | 8 8 |
| 4ª Opción | Optativa | Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II | 4hrs. | 8 |
| 5ª Opción | Optativa | Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II | 4hrs. | 8 |
| TOTAL | | | 28hrs. | 56 |

Información obtenida de la página web del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

El modelo educativo que rige dicho plan es de corte constructivista pues considera que la interacción entre profesor-alumno y entre alumno-alumno, es fundamental para la construcción del conocimiento; aunado a esto lo significativo y lógico que llegan a ser los contenidos planteados en el mapa curricular. Atribuyendo así jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o

concordancia con los textos leídos, es algo que en el colegio el alumno aprenderá de manera sencilla y precisa. La investigación es un acto vital para el estudio de cualquier materia, por esa razón existen en el colegio materias que se encargan de su enseñanza, con esto sabrá donde encontrar el significado de ciertos términos y su función en un determinado campo de conocimiento, las fuentes y los sitios adecuados para resolver dudas.

El desarrollar en el alumno actitudes y valores como la postura de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia o crítica y el trabajo sistemático, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber, no está fuera del modelo educativo al contrario, constituyen una vértebra fundamental que le permitirá tener posiciones éticas y humanas más adecuadas para nuestra sociedad. Por tal motivo el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, donde la enseñanza fomenta actitudes y habilidades necesarias para que alumno, por si mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

A partir no sólo del análisis del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, sino también de la crisis por la que atraviesa el bachillerato, se considera que la formación tanto inicial como permanente del profesorado es un factor determinante entre otros más para llevar a cabo de manera eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando así la calidad educativa de nuestro país. Por ello, en esta investigación centraremos nuestros esfuerzos en lo que concierne a la formación docente.

1.5 La planta docente del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades además de fomentar la formación integral del sujeto, debe generar las condiciones óptimas para la formación de los mejores bachilleres del país.

Partiendo de esta idea el profesorado que labora en el colegio, debe contar con ciertas características que le permitan llevar a cabo la actividad docente. Por tal motivo, el perfil de los maestros del CCH requiere un cúmulo de conocimientos

disciplinarios y pedagógicos, los cuales están establecidos de la siguiente forma:

- a) Se requieren profesores que cuenten con conocimientos, habilidades disciplinarias y el perfil para la actividad docente, para impartir una asignatura del Plan de Estudios vigente y de las Opciones Técnicas.
- b) Así mismo se requieren maestros con conocimientos y habilidades, para el transcurso de su práctica didáctica.

Con base en estas dos cualidades que los docentes deben tener, se hace referencia en un primer plano a los aspectos disciplinarios que correspondan a la asignatura que el maestro imparte dentro del CCH, de acuerdo al perfil profesiográfico que cada una de las áreas requiere. Y en un segundo plano se toman en cuenta los conocimientos y habilidades pedagógicas, con las que deben contar para el inicio de su práctica educativa y de igual forma para la toma de decisiones dentro del aula.

Se trata de un profesorado con experiencia compuesto por un número suficiente de profesores de carrera, para atender las tareas de elaboración de materiales didácticos, de coordinación de grupos de trabajo institucionales y los aspectos generales de seguimiento y evaluación de la Actualización del Plan y de los Programas de Estudios.

1.6 La Formación Docente del Colegio de Ciencias y Humanidades

Las nuevas demandas sociales e individuales con respecto al ámbito tecnológico, afectivo, científico, psicológico, etc. exigen que los profesores tengan y cuenten con una formación permanente que les permita responder y atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.

El gran problema de la educación en México, no es sólo la reestructuración u organización de los planes de estudios con métodos y enfoques pedagógicos y psicológicos novedosos, sino el obstáculo educativo reside también en la capacitación y formación del profesorado con respecto a esos nuevos modelos.

Pues es imprescindible que los docentes conozcan, manejen y apliquen los principios pedagógicos que suponen los nuevos enfoques, pero ¿Qué es la formación docente?, ¿Cómo es la formación de los docentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades?, ¿Cuáles son los impactos de la formación docente?, ¿Qué implica la formación docente?, ¿Cómo debería ser la formación de los docentes?...

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene como propósito fundamental que el docente intercambie experiencias con sus colegas en diferentes espacios académicos, de esta forma el profesor no es sólo un simple transmisor de conocimientos, sino alguien que brinda experiencias de aprendizaje para construir nuevos conocimientos. Para este propósito el Colegio brinda una gama de cursos y talleres que le ofrecen al docente diversas herramientas, para la mejora de su práctica educativa dichos cursos y/o talleres son:

1) Apoyo a la docencia

Propósito: Apoyar a los profesores en el proceso de instrumentación del programa de la materia que imparten, vinculando propósitos, aprendizajes, estrategias, temáticas y evaluación en correspondencia con el Modelo Educativo del Colegio.

2) Apoyo disciplinario o didáctico

Propósito: Contribuir a la actualización de conocimientos y/o habilidades o proporcionar herramientas didácticas a los profesores para promover los aprendizajes determinados en los programas de estudio de las diferentes asignaturas.

3) Para los maestros que imparten materias de sexto semestre

Propósito: Dar continuidad al análisis de la práctica docente en torno a los aprendizajes determinados en los programas de estudio de las diferentes asignaturas.

4) Para profesores de todas las áreas

Propósito: Adquirir conocimientos y/o habilidades para mejorar la práctica docente a través de las aportaciones teóricas y metodológicas que proporcionan las diferentes áreas del Colegio en un ambiente multidisciplinario.

El valor de los cursos–talleres planteados por el Colegio de Ciencias y Humanidades, no radica en su elaboración, sino en la implementación e impacto que tienen en la práctica docente pues ya que esta se refiere, a las formas de hacer del docente para el bienestar del otro, en cómo el maestro prescribe las acciones más pertinentes para lograr dicho bienestar, tomando como referente sus formas de hacer, sus creencias, valores, experiencias, formación, cultura, etc. Como lo refiere Sacristán en la revista de cuadernos de pedagogía, dicha práctica se requiere racionalizar por medio de un discurso que le de ropaje de ser una actividad racional, acorde con modelos filosóficos, sociales y científicos, este respaldo sólo puede lograrse a partir de la formación permanente del docente.

Es importante reconocer que el docente debe contar con nociones pedagógicas que impliquen el acercamiento y dominio del programa didáctico, retomar y analizar los objetivos de éste de forma general, para posteriormente relacionarlos con los propósitos específicos de la asignatura que impartirá; es decir, el profesor debe tener nociones didácticas que le permitan establecer, realizar, diseñar y evaluar su practica educativa.

Con la formación permanente de los docentes, por ende existirá un incremento en la calidad educativa, calidad que se verá reflejada en satisfacer las necesidades humanas. Como lo menciona García (1993) si la calidad de la enseñanza es una consecuencia esperada de la formación permanente, los datos no constatan los positivos efectos de esa influencia.

La pregunta aquí sería, si la formación permanente del profesorado nos lleva a mejorar la calidad educativa ¿Por qué los docentes no reciben una formación permanente?, responder a esta pregunta puede ser un tanto complejo, pero como una primera aproximación referimos los siguientes aspectos:

- a) Que el Estado y la sociedad no reconocen la importancia de la labor docente.
- b) Los bajos salarios y las carentes condiciones de trabajo en las que el docente desarrolla su actividad.

- c) La saturación y carga de trabajo que el docente tiene en el sistema educativo mexicano.
- d) El aspecto que consideramos más importante y digno de resaltar, es la poca disposición que el docente tiene con respecto a su formación permanente.

El docente necesita rescatar su papel de maestro, educador y guía, y convertirse en facilitador y agente de cambio que influya de forma individual y social, todo esto se logrará a partir de la formación permanente del magisterio y para la mejora educativa.

Pero ¿qué costos tiene la falta capacitación de los docentes?, sin duda alguna la precaria planeación y elaboración de la clase que impartirá, dará como resultado poca significatividad en el aprendizaje de los alumnos, es decir, un retroceso en las practicas contemporáneas que como bien lo refiere García, (1993) existirá un deterioro del sistema educativo con altos índices de fracaso pese a los cada día menores niveles de exigencia con abandonos masivos de los estudios, etc.

Aunado a lo anterior, podemos agregar que como consecuencia de esta falta de capacitación/formación sus impactos y rezagos se pueden observar en el no cumplimiento de los objetivos educativos, que vería afectada la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esto podemos hacer una primera conclusión, que la formación permanente del docente en la educación media no reside únicamente en la simple reestructuración del currículo. Formar a un docente debe de ir más allá, tomando en cuenta que el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo integral del sujeto, es decir, se necesitan profesores más capaces y competentes para ayudar al alumno en su proceso de construcción del conocimiento.

Después de éste análisis la pregunta obligada que nos debemos hacer es:

*¿Cómo formar a los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades,
para que potencien el desarrollo integral del estudiante?*

CAPÍTULO II

CONSTRUCTIVISMO COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

A partir de la pregunta planteada y eje de nuestra investigación, es pertinente construir un referente sólido que nos permita sustentar nuestra propuesta. Por tanto en los próximos capítulos abordaremos postulados sobre constructivismo y formación docente del profesorado, que nos ayuden a crear el seminario-taller.

En este capítulo abordaremos detalladamente en un inicio las distintas corrientes pedagógicas para contextualizar el constructivismo, y partiendo de ahí profundizaremos en el constructivismo como modelo pedagógico.

2.1 La Educación Desde Los Diferentes Modelos Pedagógicos

Durante el desarrollo social se ha dado paralelamente la evolución educativa, progreso que surge a partir de las distintas concepciones sobre; el hombre, las formas de vida, las conductas socialmente aceptadas, etc. todo esto para la conformación de una sociedad de acuerdo con cada época.

La educación es un fenómeno complejo que requiere de un amplio conjunto de teorías articuladas, que permitan dar una explicación de los diferentes procesos que ocurren en la enseñanza y el aprendizaje. Este conjunto de teorías al que nos referimos constituyen lo que llamamos un modelo pedagógico, el cual es concebido como un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar,

para su transformación, abordando la complejidad del proceso educativo, al mismo tiempo que propone procedimientos de intervención dentro de la educación. Este instrumento ayuda a que el docente sustente su práctica en un marco de referencia fundamentado en la investigación educativa, y por otro lado brinda aspectos prácticos que se concretan dentro del aula. El modelo pedagógico también hace alusión a ciertas formas de comportamiento social, económico, educativo, lingüístico y pedagógico (Carranza, 2003).

Resulta necesario en este momento, explicar los diferentes modelos pedagógicos por dos cuestiones: a) para dar un sustento teórico a nuestra investigación y b) porque consideramos importante que el docente debe conocer los diferentes modelos pedagógicos que han existido a lo largo de la historia de la educación, para que a partir de ello, adopte algún modelo que sustente su práctica.

Hacer una clasificación de las distintas corrientes pedagógicas, puede ser una tarea compleja y comprometedora, debido a las diferentes categorías y posturas que cada autor toma como referencia para realizar dicha clasificación.

La clasificación pertinente para nuestra investigación es retomada a partir del texto “De la didáctica tradicional al constructivismo”, presentado por María Guadalupe Carranza Peña, la cual se divide en:

1. Modelo Tradicional.
2. Modelo de la Escuela Activa.
3. Modelo de la Tecnología Educativa.
4. Modelo de la Didáctica Crítica.
5. Modelo Constructivista.

2.1.1 Modelo Tradicional.

La educación tradicional ha perdurado hasta nuestros días, aún sabiendo que las necesidades de la sociedad actual son diferentes a las de la Edad Media, en esta época se constituyen escuelas que están al amparo de los monasterios, las parroquias y las catedrales. Las parroquias de las ciudades importantes daban la instrucción elemental, los monasterios y las catedrales daban instrucciones media y superior (Abbagnano N, 1964).

Este modelo resalta la importancia de mantener la cultura establecida dentro de un régimen político, social y religioso claramente establecido. El cual busca la sumisión del hombre y el estancamiento de la sociedad a través de la educación.

El alumno se concibe como un agente pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde sólo es receptor de contenidos arbitrarios y sin sentido para él. Paulo Freire (1970) refiere en la concepción bancaria de la educación, que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan, es decir, el alumno sólo “aprende” si escucha y reproduce los contenidos que le brinda el maestro, dejando claro que la obediencia es también un factor fundamental para su aprendizaje. En este sentido resultan injustos los calificativos de pasiva y memorística que con tanta generalidad se utilizan para describir la escuela tradicional. Mas preciso conceptualmente es hablar de una escuela rutinaria, mecanicista y concentrada en aprendizajes que no modifican las representaciones mentales ni los esquemas de conocimiento de los estudiantes.

El maestro es el eje de este modelo, pues es él quien decide arbitrariamente los contenidos que deben enseñarse, la forma de participación de los alumnos, las actividades a realizar dentro del aula y la forma de evaluación, que consiste en reproducir en un examen los contenidos aprendidos. Todo esto a través del poder que las instituciones depositan en el docente, para mantener el orden

dentro del aula. Su enseñanza es a partir de la memorización y reproducción de contenidos regidos por los libros y dogmas, es decir, se trata de enseñar lo que se tiene que aprender y no lo que pueda ser útil para el alumno.

Los contenidos no consideran la naturaleza ni limitaciones de los educandos, convirtiéndose así en verdades incuestionables, invariables y racionales, su secuencia, organización y estructuración está guiada por la lógica del docente. Todos estos contenidos son transmitidos a través de la exposición verbal del docente apoyado por los libros y ejercicios de repaso, mediante la clase magistral que constituye la metodología principal de esta concepción didáctica.

2.1.2 Modelo De La Escuela Activa

La escuela activa surge en contraposición a un modelo pedagógico coercitivo y represor, como lo es el modelo tradicional, se reconoce a Juan Jacobo Rousseau como el precursor inmediato del modelo de la escuela activa y en particular a través de su obra "Emilio" donde critica el abandono en que se tiene a la educación de los niños y de los jóvenes, y al desconocimiento de la naturaleza infantil. Rousseau plantea las diferencias entre las características del pensamiento, intereses y necesidades de los individuos de distintas edades.

Como consecuencia de esto, la conceptualización de maestro y alumno y por ende de enseñanza y aprendizaje sufren una reestructuración. Desde esta perspectiva se concibe al alumno como el eje principal de la educación, como un ser potencialmente activo, donde aprende a través de su actividad física y mental, tomando en cuenta sus potencialidades y limitantes con base en sus intereses y necesidades en cada etapa de desarrollo, fundamentando todo esto a través de las teorías de Jean Piaget quien definió las formas de pensamiento dominante en cada edad, suponiendo en todas ellas una interacción con el medio físico y social, en el que se contextualiza el desarrollo de cada sujeto.

A partir de esta perspectiva el papel del profesor, consiste en brindar los elementos y actividades necesarios para el aprendizaje, construyendo de igual forma los ambientes y contextos más benéficos para el desarrollo del proceso educativo, transfiriendo así el papel más importante al alumno, donde la función principal del docente será de enlace entre los contenidos y los intereses del educando. Es así como se pasa de temas escolares arbitrarios a contenidos con alto grado de significatividad, de acuerdo con los intereses y con el contexto en donde se desarrolla el sujeto.

Hasta este momento podemos identificar dos principios fuertemente desarrollados en este modelo, por un lado la actividad que es potencialmente abordada por el alumno y la libertad, como factor fundamental para que el educando se desarrollara plenamente a partir de sus necesidades e intereses, es así como el individuo en esta escuela ya podía participar, hablar, moverse y pensar libremente a partir de la actividad educativa.

Para esta escuela la enseñanza deviene de atender cada una de las necesidades del niño, considerando que cada educando tiene sus propios intereses y necesidades, poniendo énfasis en la enseñanza personalizada. Rompiendo un poco con esa tradición del siglo XVII, donde los programas y los contenidos de éstos no pueden ser los mismos para todos, se busca el sometimiento y la homogenización de la sociedad, junto a esta concepción del aprendizaje individual, se crea el aprendizaje compartido para la socialización del saber, ya que el alumno existe y se desarrolla a medida que interactúa con los demás pues su trabajo toma forma y movimiento a través de la participación y el trabajo colectivo.

La metodología para esta escuela parte sin duda alguna de la actividad, la cual debe ser amena, lúdica y llamativa, donde ésta se adecue a las características propias en primera instancia del sujeto y posteriormente a las sociales y contextuales. La mayor parte de las experiencias de la escuela activa se ocupa de montar un sólido cuerpo de métodos de enseñanza... Freinet con su técnica de la Asamblea escolar, William Kilpatrick y su método de proyectos, Makarenko y su método de complejos.

La escuela activa deja grabado en la historia de la educación un movimiento renovador a partir de sus cuatro pilares ideológicos la actividad, libertad, individualidad y trabajo colectivo. Factores que confluyen para el desarrollo del alumno ya no como un subordinado de la enseñanza, sino como un sujeto constructor de su propio destino.

2.1.3 El Modelo De La Tecnología Educativa

Las concepciones educativas corresponden a una ideología política claramente establecida en cada uno de los países, la tecnología educativa, o mejor conocida como conductismo no escapa a esta concepción, pues este modelo se desarrolló paralelo a la racionalización y planeación económica de los cursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. Esta corriente psicológica responde a la producción incesante de sujetos reactivos a ciertos estímulos externos, donde la reflexión y el análisis dejan de cobrar sentido, pues se espera del sujeto sólo una actuación mecánica, medible, observable e inmediata.

Las bases de este modelo se encuentran en una filosofía de corte positivista y cuantitativa, en donde el principal agente es el producto y no el proceso, dejando claro que importa lo que sabe hacer el alumno y no cómo construyo su conocimiento. La tecnología educativa se constituye a partir de los trabajos de Skinner, en los años cincuentas en un intento por articular los conceptos de tecnología y educación con el propósito explícito de ofrecer una alternativa científica en los ámbitos educativos.

La actuación del alumno en este modelo parte de la idea que el educando reacciona sólo a partir de instrucciones específicas y determinadas, limitando así su actuación dentro de las diferentes situaciones a las que se pueda enfrentar. Su función es realizar sistemáticamente las actividades ya programadas siempre teniendo claro que importa el objetivo a alcanzar, pues

los aprendizajes que el alumno realizaba se consideraban siempre en términos de cambios de conductas, dejando de lado la reestructuración de los esquemas y estructuras de cada uno de los individuos, convirtiendo al sujeto en una máquina a disposición del capitalismo.

Por su parte el docente sólo se convierte en un mero ejecutor del curriculum, propuesto por científicos y expertos en la disciplina a enseñar, es aquí donde herramientas como el plan de clase toma gran sentido, planeación que se hace rigurosamente a partir de tiempos que no se pueden modificar. El profesor es quien dirige, organiza y expone tanto las actividades y contenidos previamente establecidos, además de que establece ambientes estimulantes que garanticen la efectividad del aprendizaje. Junto con esto la enseñanza es de corte memorístico y mecánico, pues su interés principal no es fomentar y despertar en el alumno el análisis y la crítica hacia su entorno y mucho menos hacia sí mismo.

Su método consiste en la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formulados con precisión. Se trata de una “transmisión parcelada de sus saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental por medio de la tecnología educativa”.

Como hemos referido en esta breve explicación el modelo de la tecnología educativa aliena al sujeto, a partir de una visión industrial donde el fin último no es el sujeto, sino todos los productos que puede manejar por medio de una instrucción estímulo-respuesta. Problema que se origina por medio de la manipulación del docente que trae como consecuencia la del alumno y por ende la del proceso educativo.

2.1.4 La Didáctica Crítica

Como hemos visto en los modelos anteriores no se toman en cuenta todos los factores que inciden dentro del proceso educativo, por tal motivo como una propuesta diferente a la de la tecnología educativa y a las críticas constantes del tradicionalismo, surge la didáctica crítica. Ésta pone atención en factores como son; el contexto en donde se dan los procesos educativos, los fundamentos epistemológicos de los contenidos, las cuestiones metodológicas y la dinámica de los grupos entre otros.

Dentro de esta perspectiva se concibe al alumno como un sujeto potencialmente activo y crítico del entorno donde se desarrolla para poder transformarse a sí mismo y después de forma de colectiva, por lo tanto a diferencia de otros modelos su aprendizaje se convierte en un proceso integral, donde sólo adquiere conocimientos que tienen un significado para él determinado por el contexto.

Así mismo, se reconceptualiza la función del maestro y pasa de ser un simple ejecutor del currículum, a un sujeto crítico y reflexivo, que determina sus acciones a partir del contexto social, económico y cultural en el que se desenvuelve, por ello, su enseñanza hace énfasis en establecer una relación entre la teoría y la práctica a partir de lo social. Por consiguiente lo que se enseña a los alumnos, a pesar de tener un significado para ellos, se organiza y estructura con base en la relevancia del contenido para los mismos alumnos y con el sentido que el sujeto le da a cada contenido.

El docente debe establecer actividades de aprendizaje basadas en problemas que fomentan el análisis, la comprensión y el debate en los alumnos. Para evaluar el aprendizaje de los educandos se toman en cuenta todas las etapas del proceso mediante una evaluación inicial, formativa y sumativa, la evaluación no está sólo a cargo del maestro sino que también se permite la autoevaluación y evaluación grupal.

2.1.5 Modelo Constructivista

El surgimiento de las corrientes pedagógicas en cada época, como se mencionó en un principio reflejan la concepción de hombre, en estas transformaciones educativas, surge a principios de los 80's un modelo educativo denominado Constructivismo, el cual pretende responder a las necesidades de la época actual.

El constructivismo es un marco explicativo que hace referencia al sujeto como el único constructor de su conocimiento dicho paradigma se fundamenta en teorías diversas, complejas y bastas como lo son: la Psicología Genética del Desarrollo Intelectual de Piaget; que consiste a grandes rasgos en: a) el carácter individual e interno del proceso de construcción del conocimiento, b) la actividad mental constructiva entre la enseñanza y el aprendizaje, c) el proceso de equilibración y la revisión y construcción de esquemas (Coll, 2001). La Teoría de la Asimilación de Ausubel; en la que se habla de: a) concepto de aprendizaje significativo: comprensión, memorización y funcionalidad del aprendizaje, b) las condiciones del aprendizaje significativo; significatividad lógica y psicológica y disposición favorable para aprender significativamente, c) el triángulo interactivo: las relaciones profesor-alumnos-contenidos escolares. La teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje de Vigotski; que habla de la educación como un contexto de desarrollo y aprendizaje, el lenguaje como instrumento de comunicación, representación y regulación en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Las teorías del Procesamiento Humano de la Información; la cual aborda el aprendizaje escolar como un proceso de revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento. Y finalmente las teorías sobre Aspectos Motivacionales, Emocionales y Relacionales del Aprendizaje Escolar.

Dentro de este modelo, se piensa al alumno como el agente único y activo en su proceso de construcción del conocimiento donde participar de forma activa en las actividades cobra importancia para dicho proceso, y como un sujeto que posee experiencias y conocimientos previos que le permitirán un acercamiento a los nuevos contenidos, por ello su aprendizaje deja de ser una simple

repetición mecánica y memorística y más bien se convierte en un proceso donde adquiere y le da sentido y significado a los contenidos relevantes para su desarrollo.

Esta teoría otorga al docente la función de co-constructor de conocimientos, el de animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluso el de investigador educativo... dicha función no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz Barriga, 2002). El docente deberá encontrar la manera de establecer redes o conexiones significativas, entre los contenidos nuevos y los conocimientos previos del alumno, tomando en cuenta los intereses y necesidades tanto de los individuos como de las instituciones. Lo que se evalúa dentro de este modelo es el proceso en su totalidad así como el progreso que haya logrado el alumno.

A través de esta revisión general de cada uno de los modelos podemos dar cuenta que cada uno de ellos se origina, desarrolla y responde en un determinado momento con base en las necesidades a cubrir de cada época. Es evidente que las necesidades educativas actuales no se pueden satisfacer a través de un modelo tradicional o tecnocrático, se considera que el modelo más pertinente para satisfacer dichas necesidades es el modelo pedagógico constructivista, el cual es la base teórica para nuestra investigación.

2.2 El Constructivismo

Distintos autores, se refieren constantemente al constructivismo como una teoría única e unívoca para referirse y explicar el proceso educativo. Pero no sólo se puede hablar de un constructivismo, sino que dentro de este enfoque epistemológico, existen y confluyen variadas perspectivas que explican la construcción del conocimiento, a partir de la interacción del sujeto con el objeto. En este sentido es imprescindible reconocer que en el desarrollo intelectual del alumno intervienen factores tanto endógenos como exógenos para la

construcción de su saber. Por tanto en esta investigación nos referimos a teorías constructivistas, como un conjunto de explicaciones para la comprensión e intervención del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mario Carretero (1997) con respecto al constructivismo argumenta lo siguiente: Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene, que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente (empirismo) ni un simple resultado de sus disposiciones internas (innatismo), sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia según la posición del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Partiendo de esta idea y para sustentar nuestra investigación, es necesario profundizar en las teorías más destacadas dentro de éste modelo pedagógico como son: la teoría Psicológica Cognitiva de Piaget, la teoría Sociocultural de Vygotsky, la teoría Sociolingüística y la teoría de la Asimilación de Ausubel.

Aunque reconocemos que cada una de estas teorías concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde ópticas diferentes, no significa que las abordaremos de forma fragmentada y descontextualizada, sino más bien las haremos coincidir de tal forma que se complementen entre sí, para una mejor comprensión, explicación e intervención del fenómeno educativo.

Por tal motivo, en los siguientes apartados realizaremos en un primer momento una explicación de los principios básicos de cada una de ellas, para concluir con un análisis de las similitudes que existen entre todas éstas teorías.

2.2.1 Piaget Y La Psicología Cognitiva

Jean Piaget nació en 1896 en Neuchatel, Suiza. Contrario a lo que muchos piensan, Piaget creció en un contexto intelectual bastante provocado éste por la combinación entre las inteligencias tanto del padre como la madre, pero en un ambiente infantil solitario, situación que lo obliga a renunciar a los juegos a favor del trabajo serio.

La escasa salud mental de la madre, provocada por una constante neurosis, lo lleva a comenzar sus estudios de Psicología, determinando así su interés profundo sobre problemas del Psicoanálisis y la Psicopatología, para explicar y comprender las conductas de la madre. Sin embargo ésta relación constante con el inconsciente del ser humano, lo lleva a dejar de lado lo irreal y enfocar su atención en el estudio de la normalidad y de las actividades del intelecto.

Piaget durante su estancia en Francia, donde enseñó en una escuela para niños dirigida por Alfred Binet, creador del test de inteligencia, se vió inmerso en la calificación de algunas secciones del test y a partir de los resultados de éste, notó que los niños daban respuestas equivocadas a ciertas preguntas de manera conciente. Piaget no se centró en el hecho de que las respuestas fuesen equivocadas, sino en el patrón de errores que niños más grandes y adultos no mostraban. Esto lo llevó a la teoría de que el proceso cognitivo o pensamiento de los niños es inherentemente diferente del de los adultos (al final llegaría a proponer una teoría global de las etapas del desarrollo, afirmando que los individuos exhiben ciertos patrones de cognición comunes y diferenciables en cada período de su desarrollo). Aunado a esto el nacimiento de sus tres hijos lo pone en contacto directo y permanente con el desarrollo de los individuos, llevando a cabo observaciones detalladas y al mismo tiempo manipuladas, aclarando así que los procesos perceptuales y conceptuales se dan de forma interrelacionada y no independiente.

Para sustentar su teoría, Piaget se plantea ¿Qué es el conocimiento?, ¿Cómo se transforma el conocimiento? y ¿Cómo es posible el conocimiento? para responder a éstas interrogantes Piaget se vale de la epistemología genética, la cual es entendida como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos

mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado (Coll, 2001). De igual forma estudia el desarrollo histórico y cultural del conocimiento científico, para comprender los cambios y evoluciones que ha sufrido éste a lo largo del desarrollo humano, formulando así una teoría del conocimiento y reconociendo que toda teoría necesita forzosamente un método que avale los estudios realizados, Piaget sustenta su teoría del conocimiento a partir de la Psicología Genética, junto con el análisis formalizante y el análisis histórico-crítico.

Desde la Epistemología Genética y el Método Psicogenético, Piaget explica la construcción del conocimiento como la interacción que se genera entre el sujeto y el objeto, interacción mediada por tres acciones mentales: a) representaciones; las cuales son grandes parcelas de la realidad en el mundo físico, el mundo de la vida o el mundo social... constituyendo así una explicación de lo que sucede y lo que debemos hacer para alcanzar la meta que nos proponemos (Delval, 2000), b) esquemas; definidos como un conjunto de acciones físicas o mentales, las cuales con la repetición se vuelven mecanizadas y c) estructuras; que son un conjunto de respuestas que posee un sujeto después de haber interactuado con objetos del exterior, éstas se alimentan de los esquemas, es decir, de las regulaciones y coordinaciones de las actividades del sujeto. En resumen las estructuras son la integración de forma equilibrada de los esquemas. Conceptualizando así el desarrollo cognitivo en el cual también intervienen tres procesos mentales (asimilación, acomodación y adaptación), tres etapas (sensorial, operaciones concretas y operaciones formales) y cuatro factores (experiencia, socialización, maduración y equilibración).

Como hemos mencionado, la construcción del conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino más bien una interacción entre el sujeto y el objeto, dicha construcción se da a través de los procesos de asimilación y acomodación, los cuales nos refiere primero; a que el individuo integra las cosas y los nuevos conocimientos a las estructuras ya construidas por el sujeto (asimilación) y posterior a éste se reformulan y reelaboran las estructuras debido a la incorporación precedente (acomodación). Como resultado de los dos procesos

anteriores y con la finalidad de nivelar los cambios producidos en su equilibrio interno, por la estimulación del medio, se da el proceso de adaptación. Por tanto, la información que asimila el sujeto depende de sus conocimientos previos, lo cual nos permite deducir que cada vez que el sujeto conoce algo se activan éstos tres procesos mentales.

Estos procesos se dan dentro de todas las etapas por las que atraviesa el sujeto, que para nuestro caso las denominamos *estadios*, los cuales los definimos como; formas de organizar las estructuras del sujeto las cuales cuentan con esquemas y representaciones que le permiten al individuo asimilar la información. Para poder hablar de estadios es necesario que se cumplan tres condiciones que son: a) los estadios son sucesivos, es decir, deben seguir una secuencia lógica, el sujeto no puede pasar del primer estadio al tercero, sin pasar antes por el segundo; b) en cada uno de éstos se da una forma particular de pensamiento, ya que se desarrollan habilidades y destrezas propias del estadio en el que se encuentra y c) son acumulativas, esto es, que la etapa precedente es la base para incorporarse a la etapa siguiente.

En cada una de las etapas de desarrollo por las que de acuerdo con Piaget pasa cada ser humano, podemos dar cuenta de que en cada una el sujeto tiene forma peculiar de razonar, es decir, de construir su conocimiento a partir de sus propias estructuras, valiéndose de otros mecanismos tanto intrapsicológicos como interpsicológicos los cuales definiremos en seguida.

La construcción del conocimiento no se puede dar solamente de forma individual, a partir de la maduración y equilibración, sino más bien éstos dos factores se complementan con otros dos de tipo exógeno como son la experiencia y la socialización. Partiendo de esta idea podemos definir que la construcción del conocimiento se origina a partir de la unión de la experiencia, la socialización, la maduración y la equilibración, éstos dos últimos de tipo endógeno. La equilibración es el factor que permitirá la regulación, pues su propiedad intrínseca y constructiva de la vida orgánica y mental hace posible la coordinación de los otros tres factores, con el fin de conservar la organización interna del sujeto, dentro de unos límites que marcan la frontera entre la vida y la muerte.

En este momento es importante plantearnos ¿Cuál es la utilidad de la Psicología Genética para la enseñanza? antes de responder a ésta interrogante debemos tener claro que el objetivo de la educación es contribuir a que los alumnos progresen a través de los sucesivos estadios o niveles que configuran el desarrollo, este progreso se da a partir de que el docente reconozca: a) el nivel cognitivo en que se encuentra el alumno, b) que los contenidos de aprendizaje escolar estén adecuados a las competencias cognitivas que posee el alumno para poder asimilarlos correctamente y c) el desarrollo de las competencias que el sujeto debe adquirir en cada etapa o estadio.

El reconocimiento de los tres puntos anteriores nos permite plantearle al docente la importancia de generar un adecuado desajuste óptimo y con ayuda de las sesiones de aprendizaje, llevar al alumno de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

A través de la Psicología Genética, podemos explicar y comprender como se origina y desarrolla la construcción del conocimiento en los sujetos, dependiendo la etapa de desarrollo en la que se encuentran, así mismo podemos dar cuenta de los factores que intervienen en dicha construcción. Lo anterior cobra importancia en el ámbito educativo para establecer actividades de enseñanza y aprendizaje pertinentes para cada etapa.

2.2.2 El Aprendizaje Significativo en el Proceso Educativo

Dentro de la teoría de la asimilación, el elemento más emblemático e importante que podemos encontrar es el aprendizaje significativo el cual se entiende “como aquel en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el alumno ya sabía” (Martín E, 2002). Es importante poder conocer y hacer un análisis de cómo esta definición fue cobrando sentido y forma durante el paso del tiempo, para ello haremos un

breve recorrido por la evolución del término durante su inicio hasta el concepto que actualmente conocemos.

Los antecedentes del aprendizaje significativo, da inicio en primer lugar en la tradición puerocentrista, de los movimientos pedagógicos renovadores, que hunden sus raíces en el pensamiento de Rousseau, Claparede, Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Coussinet, Freinet... éstos al igual que algunos de los exponentes más emblemáticos de la escuela nueva, donde se luchaba por considerar la naturaleza del niño y por ende la autonomía, libertad e intereses de los seres humanos, comparten el principio de autoestructuración del conocimiento, es decir, conciben al alumno como el verdadero agente y responsable último de su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar se encuentra el aprendizaje por descubrimiento el cual defiende el principio de que el alumno adquiera el conocimiento con sus propios medios, o como afirma Bruner en su conocido trabajo sobre el acto de descubrimiento, “mediante el uso de su propia mente” (Bruner, 1961). En tercer lugar se cita la tesis igualmente propuesta por Bruner la cual considera que el “principio fundamental de los métodos activos: comprender es inventar o reconstruir por reinención” (Coll, 1990) y por último en esta travesía por comprender mejor el concepto de aprendizaje significativo, nos encontramos con la concepción humanística del aprendizaje, basada en las propuestas formuladas por Rogers (1969), quien fue el mayor exponente de la pedagogía no directiva, donde retomando el naturalismo de Rousseau, considera que la educación debe adaptarse a las necesidades de cada individuo, y sitúa el desarrollo personal del alumno en el centro del proceso educativo y señala como fin prioritario de la educación que la persona funcione de manera integrada y efectiva, que construya su propia realidad y que encuentre su identidad particular.

Como hemos visto el término de aprendizaje es un término polisémico que ha variado y ha sido entendido y comprendido de distintas formas, con esto sólo podemos dar cuenta de que su significado no es unívoco y mucho menos estable, por ende el aprendizaje puede ser un elemento sumamente importante

de análisis y reflexión en sí mismo y como aportación importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje significativo es un elemento importante no sólo para el constructivismo sino también para la educación misma, es fundamental reconocer que dentro del salón de clase no es el único aprendizaje que se produce, sino que al mismo tiempo ocurren otros tipos de aprendizaje. Frente al aprendizaje significativo se encuentra el aprendizaje por repetición, referido a aquellas situaciones en las que simplemente se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado. Estos dos tipos de aprendizajes no se pueden concebir de forma aislada, sino como dos categorías dentro de una misma dimensión denominada en palabras de Frida Díaz Barriga (2006) como la clasificación que se refiere a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendizaje, siguiendo con el pensamiento de la misma autora, plantea que dentro del aprendizaje significativo se puede observar una segunda dimensión referida al modo en que se adquieren los conocimientos, donde se encuentran dos tipos de aprendizaje uno por descubrimiento y otro por recepción. El primero se refiere a que el contenido que se le ha de presentar al educando no debe de hacerse de forma acabada, final, sino todo lo contrario, debe ser el educando quien a partir de sus conocimientos previos pueda sacar conjeturas, hacer hipótesis o relacionar los conocimientos previos con los nuevos. En el aprendizaje por recepción, el contenido se presenta al alumno en su forma final, acabado y digerido por el profesor, únicamente para que el alumno sea receptor de los contenidos presentados.

Para que el aprendizaje significativo pueda presentarse y desarrollarse de la mejor manera posible, es necesario que existan las condiciones adecuadas y más pertinentes para potenciarlo, para ello se deben conjugar tres elementos esenciales. El primero de éstos se refiere a que la nueva información que se quiera presentar al sujeto debe mostrarse de forma lógica, a la que se denomina significatividad lógica, esto es que los contenidos nuevos deben

estar previamente organizados y estructurados, tomando en cuenta lo que el alumno ya sabe, de forma tal que el sujeto pueda asimilarlos fácilmente.

La segunda condición tiene que ver con la relación sustancial que se establece entre la información nueva y los conocimientos previos del alumno, ya que no puede haber inconsistencias entre ambas informaciones, es fundamental reconocer en este apartado, que para el aprendizaje significativo lo más importante es lo que el alumno sabe, es decir, sus conocimientos previos, y su relación con los nuevos contenidos. De modo que el aprendiz logre hacer una reestructuración de sus conceptos o esquemas, para que el alumno pueda darle un verdadero significado y sentido a lo que se le presenta dentro del aula, por ejemplo; a los adolescentes de secundaria, no se le puede hablar de la Revolución Mexicana, sin antes explicarles que existió un acontecimiento previo que marcó la historia de nuestro país como lo fue la Independencia Mexicana, Ambos sucesos dependen el uno del otro para la comprensión de la historia de México. A esta condición se le llama significatividad psicológica. En esta condición se reconoce que debe haber una adecuación de los contenidos a los niveles cognitivos de los estudiantes y desde luego a sus necesidades e intereses de modo que pueda haber una vinculación efectiva de conocimiento previo con el nuevo.

El tercer factor que debe existir para que el aprendizaje sea significativo, tiene que ver con la disposición que tiene el alumno para hacer y construir verdaderos significados que respondan a sus necesidades, complementen y extiendan su conocimiento, esta última condición depende única y exclusivamente del sujeto, del interés y la motivación que tenga hacia la clase. Si estas condiciones mencionadas se logran alcanzar con éxito, el sujeto dará verdadero valor a la explicación y aplicación del contenido.

Dentro del aprendizaje significativo encontramos los conceptos inclusores los cuales sirven de unión entre la nueva información y los conocimientos previos. En dicha interacción existe una transformación de ambos elementos, ya que por un lado el concepto inclusor que el sujeto ya tiene se complementa y extiende con la nueva información y por otro lado la nueva información que el sujeto va adquiriendo se asimila e integra a los esquemas del alumno, de esta

forma la estructura cognitiva del aprendiz se ve gradualmente potencializada. El concepto inclusor sirve de igual forma para que el alumno pueda verter todo el conocimiento aprendido sobre un tema en un sólo concepto, así por ejemplo cuando se le pregunta al alumno sobre la historia de nuestro país, el sujeto puede contestar de manera más fácil y clara todo lo que sabe relacionándolo con un sólo concepto inclusor el cual puede ser la Revolución Mexicana, o de igual forma cuando se le pregunta a los alumnos de Pedagogía sobre la Psicología Genética, éstos relacionan todo lo que saben con un solo concepto como puede ser “desarrollo cognitivo” y a partir de éste explicar sus características y elementos que confluyen en dicha teoría.

En el aprendizaje significativo Ausubel plantea la jerarquización, que la estructura cognitiva del sujeto hace con respecto de los contenidos presentados en el proceso educativo, mediante relaciones de subordinación (de lo general a lo particular). En este punto aparecen conceptos como; diferenciación progresiva, aprendizajes subordinados, reconciliación integradora, aprendizajes supraordinados y aprendizajes combinatorios, donde la relación de todos estos puede ser una tarea ardua pero sobre todo confusa, sin embargo trataremos de elucidar.

La diferenciación progresiva, se entiende cuando los conceptos y proposiciones se van precisando y especificando, es decir, cuando un concepto de mayor nivel jerárquico (que podría ser un concepto inclusor), se va haciendo más particular a través de aprendizajes subordinados, los cuales son aquéllos en los que el nuevo conocimiento serían casos o extensiones de un concepto más general existente en la estructura cognitiva del sujeto, véase la siguiente figura.

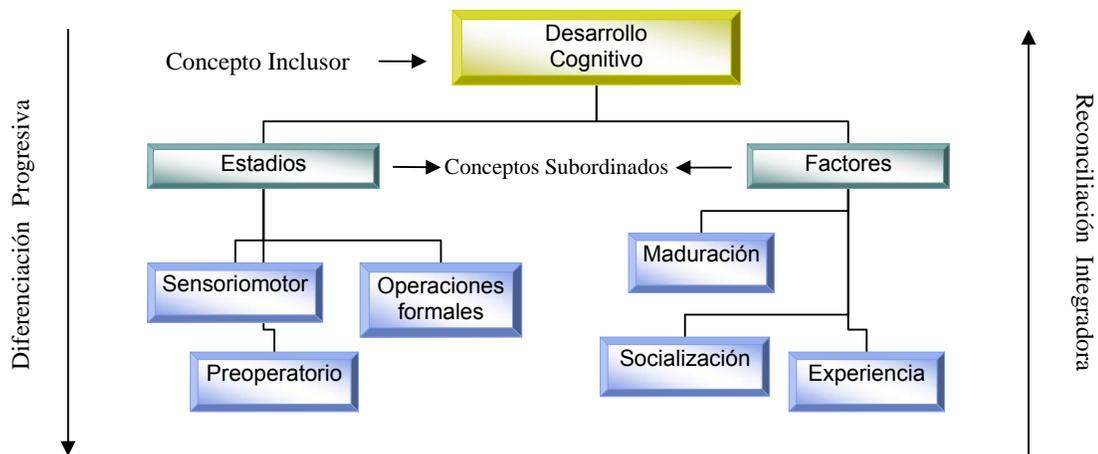


Fig. 1 Mapa conceptual que explica cómo se organiza jerárquicamente el conocimiento a partir del aprendizaje significativo.

La reconciliación integradora dentro del aprendizaje significativo se refiere a la reestructuración que se hace de los conceptos, a partir de la nueva información, ya que ésta lleva a la reorganización de las jerarquías previas que el sujeto ya ha elaborado sobre algún contenido, ejemplo es cuando un alumno de primaria sabe sumar y posteriormente se le enseña a restar, la nueva información para realizar restas se reestructura, organiza, asimila e integra, con la información que ya tenía sobre la suma. Por su parte los aprendizajes supraordinados, son aquellos en los que se aprenden conceptos o proposiciones inclusivas que abarcan ideas ya presentes. Y los aprendizajes combinatorios, son aquellos en donde se aprenden conceptos del mismo nivel de jerarquía, ejemplo de esto es cuando se reconoce que dentro del constructivismo existen distintas teorías como: la psicología genética, sociocultural, lingüística, asimilación y motivación, ya que todas estas pertenecen a un mismo nivel jerárquico dentro del constructivismo.

Como podemos observar el aprendizaje significativo, nos permite reorientar no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los intereses, necesidades y conocimientos previos del sujeto, sino también ayuda a la reestructuración del conocimiento y al desarrollo de éste, por medio de la

construcción de significados lo cual implica pensar, sentir y actuar para lograr dicho aprendizaje.

2.2.3 Desarrollo y Aprendizaje a través de la Teoría Sociocultural

El desarrollo del sujeto y su educación, no se puede concebir a partir únicamente del plano individual, tema por demás desarrollado anteriormente. Sino debe ser analizado desde otra óptica, que lejos de confrontarse con la visión Piagetiana del desarrollo cognitivo, ayude a una mejor comprensión e intervención dentro del ámbito educativo. Por tal motivo la teoría sociocultural nos ayuda a comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los trabajos realizados por Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) quien parte de la idea de construir una nueva sociedad, cultura y hombre, cuyo sustento se centra en una teoría científica, que explica la naturaleza humana originada en el materialismo dialéctico¹.

La ideología de Vygotsky, se debe principalmente al contexto en el que nace y se desarrolla, marcado principalmente por dos factores importantes; por un lado la ideología marxista, con una concepción del mundo certera y científica, donde la historia del individuo no es otra cosa más que la relación inevitable y fundamental de hombre-naturaleza-hombre; y dos la Revolución Soviética (1917) la cual junto a otros movimientos sociales de la época, buscaban la igualdad social.

Esta nueva construcción social y por ende la renovación del hombre, debe y tiene que estar sustentada en una teoría científica, que permita el análisis de las funciones psicológicas humanas a partir del materialismo dialéctico. De ahí el establecimiento del método genético experimental, tomando como unidad de análisis la actividad instrumental, donde Vygotsky distingue dos tipos de

¹ Afirma que los fenómenos materiales son procesos llenos de contradicciones y variables, dichas contradicciones están reflejadas en la lucha constante de los opuestos, sin las cuales no podrían explicarse los cambios.

instrumentos: los físicos y los signos, y la interacción como segundo componente de análisis.

El método genético experimental, permite el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos del sujeto, dejando así al descubierto la esencia, naturaleza y los cambios sufridos durante dicho proceso, es decir, las conductas y los procesos psicológicos se explican a partir de su origen y su desarrollo.

Los elementos básicos para la metodología del método genético experimental son: a) análisis del proceso, centrando la atención en el surgimiento, desarrollo y cambios de la conducta; b) análisis genotípico, el cual da a conocer detalladamente la historia de la conducta, a partir de la explicación y no solo de una simple descripción de hechos; y c) análisis evolutivo, donde se revela nuevamente el origen de los procesos psicológicos, a partir de la reconstrucción del desarrollo de una determinada estructura.

Con base en el método y la metodología utilizada por Vygotsky, para la comprensión y análisis de los procesos psicológicos, es importante definir qué se entiende por desarrollo, pues es éste el concepto principal que permite el entendimiento de la teoría sociocultural. Para Juan Daniel Ramírez (1986), el desarrollo no es el producto de una simple continuidad y linealidad proformacionista, ni tampoco el resultado de la suma cuantitativa de pequeños efectos. Vygotsky consideró que esa suma de pequeños acontecimientos traía inexorablemente un salto cualitativo, de modo que cada estadio del desarrollo representaba la negación dialéctica del estadio anterior. El desarrollo por ende es concebido como una ruptura y una revolución, donde los cambios y transformaciones ayudan a la evolución de la naturaleza humana.

El desarrollo no se puede entender como un solo género, sino en la concepción vigotskyana, se refiere a cuatro tipos de desarrollo para la comprensión de los procesos psicológicos y la conducta humana:

- a) Filogenético: el cual comprende la evolución del desarrollo biológico de las especies, donde la aparición de las herramientas son decisivas para dicha evolución, es decir, estudia la historia evolutiva de las especies.
- b) Sociogenético: analiza la evolución del individuo en un grupo social, dependiendo de la época y la estructura socioeconómica, donde dicha sociedad se encuentre.
- c) Ontogenético: comprende el desarrollo personal, a partir de dos planos:
 - 1) La línea natural, la cual deviene por las características biológicas de la especie, que se transmiten genéticamente y que en determinados aspectos hace su aparición de acuerdo con un calendario madurativo común (Cubero, 2002) la línea cultural, determinada a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos, en la adquisición de las funciones psicológicas superiores, genuinamente humanas. A este dominio ontogenético corresponden los estudios sobre la interiorización: la génesis y la transformación de un proceso psicológico desde sus formas sociales y compartidas a sus formas individuales.
- d) Microgenético: referido a dos procesos, por un lado la génesis de actos mentales, y por otro, la transformación de dichos actos en una sesión experimental.

Si hacemos el análisis en conjunto de estos cuatro tipos de desarrollo, podemos definir al desarrollo como un proceso que tiene su origen en diferentes niveles, subrayando que su principal objetivo es el de identificar los cambios psicológicos y conductuales del ser humano.

Siguiendo con esta línea de análisis y ya con elementos suficientes como los anteriores, podemos profundizar en como se construye el conocimiento a partir de la visión vigotskyana. Primero debemos dejar claro que para referirnos a ese proceso tan complejo como la construcción de conocimiento, es necesario analizar la Ley Genética del Desarrollo Cultural, la cual permite conocer como es esta construcción a la que nos referimos.

La Ley Genética del Desarrollo Cultural, sin duda alguna es la aportación más importante de Vygotsky, pues en ella plasma de manera contundente la importancia de la interacción social para la construcción del conocimiento.

Formula que los sujetos conocen gracias a la interacción con los demás en un proceso denominado intersubjetividad, y posteriormente ese conocimiento obtenido a través de lo exterior, se interioriza para formar parte de los procesos psicológicos de cada individuo. Por tal motivo, el conocimiento se procesa en dos planos; por una parte a través del contacto con los demás (interpsicológico) y posteriormente se digiere e integra a las estructuras individuales (intrapsicológico) esta integración se origina de la apropiación que tiene el sujeto de lo externo, y así conformar él su propio conocimiento de acuerdo a sus necesidades.

En esta transición de lo social a lo individual, como ya referimos antes, interviene la interiorización que cada sujeto hace con respecto al objeto de conocimiento. En dicha transición se encuentra la Zona de Desarrollo Próximo, la cual es definida como un espacio entre lo social y lo individual, donde ocurren y se originan varios procesos psicológicos, Vygotsky la define como: la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañero más capaz.

En educación dicha aportación rescata y engloba el papel tanto del alumno como del maestro, pues es a partir de estos que los sujetos podrán tener mayor éxito en la vida escolar, a través del andamiaje, el cual sugiere que el apoyo eficaz que el adulto o el compañero proporcionen al niño se ajuste, a sus necesidades en cada momento y que va variando a medida que este puede tener más responsabilidad en la actividad (Coll, 2001). Como vemos la Zona de Desarrollo Próximo, es de naturaleza dinámica y no estática, pues sus componentes tanto físicos como mentales, permanecen de un lado a otro de acuerdo como el sujeto los vaya requiriendo y es precisamente este dinamismo, el cual permite la participación proactiva tanto del enseñante como del aprendiz, originando así un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco. Aprendizaje en esta concepción Constructivista, se comprende como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas.

Pero que pasaría si ¿El lenguaje no fuera el conjunto de signos que mediaran todos los procesos y actividades, que surgen en la construcción del conocimiento? Si tal cosa sucediera; a) los sujetos no podrían comunicarse unos con otros y b) no se podría dar una reflexión interna en cada uno de los sujetos, es así como identificamos las dos funciones principales del lenguaje, una a partir del plano social y otra en el plano de lo interno. En ambos casos el lenguaje es utilizado como un instrumento de comunicación ya sea con los demás o con nosotros mismos, veamos su utilidad en el caso de la Zona de Desarrollo Próximo. El maestro necesita el lenguaje para transmitir o guiar las actividades que se realizarán en cada una de las sesiones de aprendizaje, mientras que el alumno echa mano del lenguaje, primeramente para comunicarse con el maestro, pero de igual forma para transformar el conocimiento, interiorizarlo y regularlo a través de su lenguaje interior, realizando así un proceso de metacognición.

Pero consideramos que el lenguaje como instrumento hace aportaciones importantes a la educación, a través del enfoque sociolingüístico, por tal motivo consideramos necesario rescatar la importancia del lenguaje y sus implicaciones pedagógicas en el siguiente apartado.

2.2.4 La importancia del lenguaje dentro del aula

Se considera importante el estudio del discurso dentro del aula, porque a partir del lenguaje se pueden activar los procesos psicológicos que promueven el aprendizaje, pero también porque permite establecer procesos de comunicación entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos. Pero sobre todo porque a partir del discurso se pueden negociar e interpretar tanto el sentido como el significado de los contenidos escolares, al mismo tiempo, permite tanto a los profesores como a los alumnos co-construir actividades y tareas escolares. A partir del lenguaje el alumno puede adquirir y desarrollar algún conocimiento.

La educación considerada como un fenómeno complejo y variado, que se origina a partir de distintos factores tanto sociales como individuales, permite

considerar el uso del lenguaje en actividades escolares como un elemento que nos da pauta para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del discurso que se genera dentro del aula entre profesor-alumno y alumno-alumno. Estos intercambios comunicativos mediados por el lenguaje ayudan a la activación de los procesos psicológicos que promueven el aprendizaje, permitiendo darle un sentido y significado a lo que se aprende, enmarcando así “la enseñanza como un proceso lingüístico que se apoya en constructos... que tienen su origen en la sociolingüística, la psicolingüística, la etnografía de la comunicación, la psicología del desarrollo, la antropología, la psicología cognitiva, la sociología y la investigación educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Coll, 2001)

El lenguaje es una herramienta que utilizan tanto los alumnos como el docente para los intercambios comunicativos, por tal motivo entendemos el lenguaje como: el instrumento por excelencia con el que todos los sujetos cuentan para la co-construcción del contexto, de las actividades, de las tareas, de los significados y el sentido para los contenidos escolares, con la finalidad de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un instrumento semiótico que permite el intercambio de intersubjetividades dentro del aula en la interacción entre los alumnos ya sea de forma exploratoria, acumulativa o discursiva. Pero también es el instrumento más importante que tiene el ser humano para comunicar de forma racional todas sus ideas, sentimientos, pensamientos, emociones, experiencias, deseos, expectativas y vivencias, etc. y para autoregular no sólo su pensamiento, sino también sus acciones.

El lenguaje es también una herramienta que utiliza el docente para su discurso dentro del aula, el discurso como bien sabemos es una forma de expresión, de comunicación, un instrumento que nos permite dar significado y sentido a los contenidos escolares en contextos específicos, por ello el discurso se genera en los intercambios comunicativos entre las personas.

En este sentido se considera el aula como un entorno comunicativo, con cambios constantes que están en función de contenidos, objetivos, tareas, etc. Este entorno está guiado por reglas que regulan la interacción entre maestro-alumno y alumno-alumno y por la forma en cómo se da el proceso de

comunicación. Dentro del aula también se genera la interpretación y negociación de los significados de los marcos de referencia, por ello no todas las aulas tienen procesos comunicativos iguales.

En la literatura se encuentra un campo de estudio orientado al análisis de la enseñanza como un proceso lingüístico que da cuenta de las características que debe tener el discurso dentro del aula (Green, 1983), éstas son seis y se refieren a que: a) los intercambios comunicativos que se originan dentro del aula entre el profesor y los alumnos son un proceso regulado por normas y reglas las cuales permiten la intervención pertinente de todos los participantes tanto para aprender como para enseñar, esto es que, a través de las reglas el docente y los alumnos mismos pueden decidir quién, cómo y cuando puede participar en las sesiones de aprendizaje, b) el significado de lo que hagan y digan los alumnos y el maestro, dependerá totalmente del contexto en el que se realice una determinada acción por ejemplo; cuando un alumno participa y el maestro hace algún gesto ya sea para afirmar o negar lo que se está diciendo, c) las actividades que realizan los alumnos y el docente, y la interacción entre ellos es el resultado de un proceso de co-construcción entre los participantes, d) para que el alumno y el maestro puedan construir significados sobre los contenidos escolares, es necesario que ambos hagan inferencias sobre lo que el otro quiere, logrando así la construcción de marcos de referencia comunes para los participantes, e) el aula no es un entorno comunicativo homogéneo, ya que sus características particulares siempre están en constante evolución a medida en que avanzan las actividades de los alumnos y maestros y f) la enseñanza, en diferentes momentos puede ser un proceso comunicativo asimétrico o simétrico, pues el maestro es siempre el que dirige y organiza las actividades y tareas a realizar, pero es el alumno quien decide la forma en cómo abordar la tarea.

El discurso dentro del aula debe estar guiado por normas y reglas, las cuales todos los participantes deben respetar para lograr la participación óptima de los mismos, estas reglas se refieren a: a) los participantes deben asumir y respetar las reglas de participación social, b) algunas reglas son implícitas, pues muchas veces los participantes aplican algunas de ellas sin darse cuenta de

que lo hacen, c) son dinámicas, esto es que pueden adecuarse o ser flexibles en determinados contextos, d) son o debieran adecuarse a cada disciplina, pues la forma en que participan e interactúan tanto los alumnos como el maestro no es la misma en una clase de ciencias que en una clase de historia y e) regulan el quién, cómo y cuando puede intervenir, así como la forma de abordar un contenido.

Según Grice (1975) existen diversas normas que regulan los intercambios comunicativos, algunas de ellas son: *el principio de cooperación*; que se refiere a la pertinencia de las aportaciones de los participantes, es decir que las aportaciones que hagan tanto el maestro como los alumnos deben estar relacionadas de manera importante con el tema que se aborda y se deben hacer en el momento indicado y preciso. Otra norma que regula los intercambios se refiere a *las nueve máximas de conversación*, esta norma se enfoca a las características que debe tener la información con la que se va a participar. De las nueve máximas de conversación, hay dos que se refieren a la cantidad de información que se va a ofrecer (*máximas de cantidad*); esto es que la información con la que se va a participar debe ser la necesaria y suficiente, ni más ni menos. Otras dos tienen que ver, con la argumentación de la información ofrecida (*máximas de cualidad*), éstas se refieren a que la información que se va a ofrecer no debe ser falsa y por lo tanto se deben tener argumentos suficientes que den prueba de lo que se está diciendo. Otra de ellas se enfoca a la importancia de la información (*máxima de relación*), es decir que la aportación que se realice debe ser relevante para lo que se está discutiendo. Y las otras cuatro tienen que ver con la brevedad, consistencia y claridad de la información que se ofrece (*máximas de modalidad*), es decir que la información de las aportaciones no debe ser ambigua ni confusa, pero si ordenada y breve.

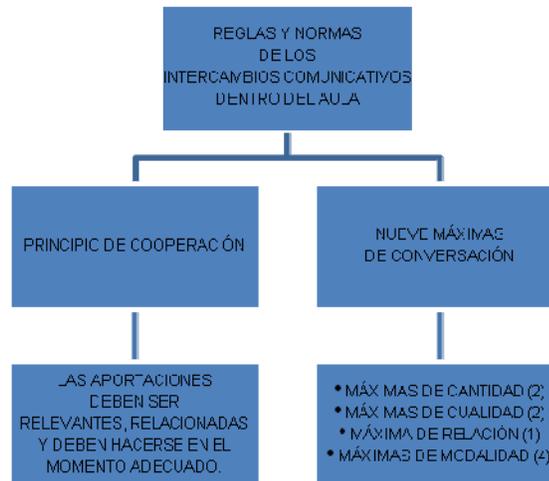


Fig 2 Reglas y normas de los intercambios comunicativos.

Algunas formas donde se originan y observan los intercambios comunicativos son; a) *la regla de los dos tercios*, la cual consiste básicamente en que el maestro es el que habla durante aproximadamente $\frac{2}{3}$ del tiempo total de la clase, b) *la estructura de intercambio IRF*, en donde podemos observar tres momentos diferentes; primero el profesor inicia el intercambio (I), como consecuencia de ello se provoca una respuesta por parte del alumno (R) y finalmente está el momento de la retroalimentación por parte del docente (F).



Fig. 3 Esquema que representa el intercambio IRF

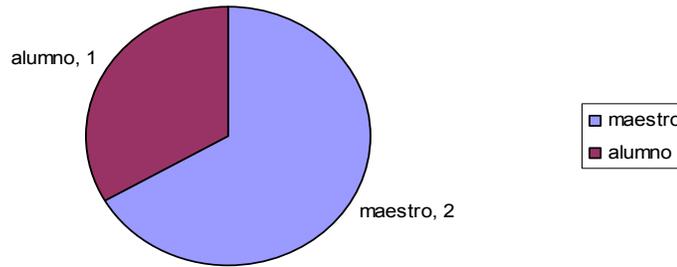


Fig. 4 Gráfica que destaca la regla de los 2/3

El maestro para llevar a cabo su discurso dentro del aula, se vale de dos tipos diferentes de estrategias, una es de acercamiento en donde se pretende difuminar la distancia en cuestión de jerarquías que hay entre el maestro y los alumnos, y las estrategias de alejamiento que son las que pretenden hacer evidentes las jerarquías que hay entre el profesor y los aprendices y al mismo tiempo evidenciar el poder y autoridad que las instituciones confieren al docente.

Según Mercer (2002), los alumnos utilizan el lenguaje para conversar de tres formas diferentes; de forma *exploratoria*; que es cuando se llega a la construcción de sistemas mínimos de significados con una actitud crítica y autocrítica, de forma *acumulativa*; en este tipo de habla se utiliza el lenguaje para hacer aportaciones de todos los participantes y a partir de ellas se puedan complementar los conocimientos propios y ajenos, y por ultimo está la de *discusión*; aquí se usa el lenguaje para presentar y expresar los puntos de vista propios y refutar los ajenos, este tipo de conversación fomenta la interacción entre los alumnos.

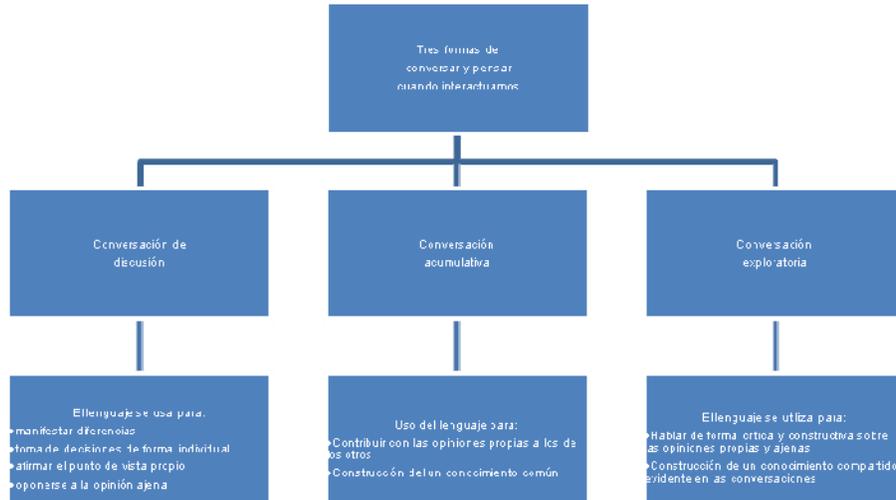


Fig. 5 Formas de comunicación, según Mercer (2002)

La interacción entre los alumnos dentro del aula juega un papel importante para favorecer de manera positiva el proceso de aprendizaje de los mismos, en la interacción entre los alumnos confluyen dos factores importantes que son; por un lado las diferentes formas de organización social planteadas en términos de objetivos como; a) las situaciones *cooperativas*, las cuales fomentan la interacción entre alumno-alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo así los resultados de aprendizaje de los sujetos, dentro de esta estructura de organización los objetivos de todos los participantes están relacionados, por ende un sujeto sólo puede alcanzar su objetivo sólo si los demás participantes también lo hacen y como consecuencia los objetivos que se logren benefician a todos los participantes, b) las situaciones *competitivas*, en donde sólo un miembro del grupo puede alcanzar sus objetivos, haciendo una analogía esta situación es como un juego en donde no todos pueden ganar y sólo un participante logra llegar a la meta, por ello para que un alumno alcance sus objetivos los demás tienen que fracasar en el logro de sus objetivos y c) las situaciones *individualistas*, donde los objetivos que un sujeto persigue no tiene relación con los objetivos de los demás participantes, en

ellas, cada sujeto alcanza sus propios objetivos, dejando de lado la importancia de fomentar la interacción entre los alumnos.

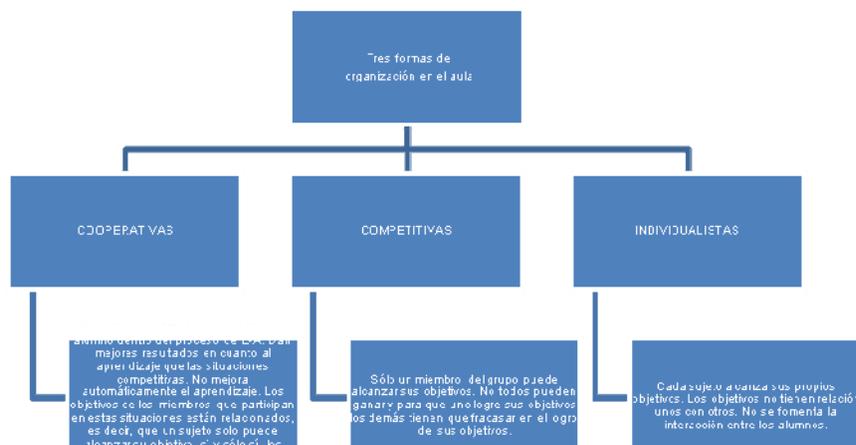


Fig. 6 Mapa conceptual que representa las diversas formas de organización en el aula.

Otro factor importante en la interacción entre los alumnos es la concepción cognitiva y constructivista que el docente tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje. En lo que se refiere a la enseñanza desde esta perspectiva podemos señalar que la enseñanza se concibe como un proceso complejo de estructuración y guía a través de diferentes apoyos y soportes que ayuden al alumno a la construcción de su conocimiento. Y en cuanto al aprendizaje, éste debiera ser un proceso constructivo de carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo, donde los alumnos tienen y juegan un papel natural como potenciales fuentes de ayuda educativa para ellos mismo.

Los efectos de las diferentes estructuras de organización social dentro del aula, pueden observarse en el rendimiento académico de los alumnos, en los aprendizajes que pueden lograr dentro de un determinado periodo de tiempo,

en las actitudes, motivación y autoestima así como en las relaciones que se establecen ente los alumnos.

2.2.5 La interacción en el aula

Dentro de la interacción entre los alumnos para la construcción de su conocimiento también juegan un rol importante los factores modulares como son; a) las características del grupo y de los participantes tomando en cuenta su rendimiento académico, su estatus económico, género y procedencia, pues el docente debe tener siempre presente, que los alumnos son diferentes pero dichas diferencias al momento de abordar una tarea no pueden ser muy evidentes ya que esto puede afectar la optima realización de la tarea, b) las características de la tarea y de los contenidos, para que el aprendiz pueda abordar de forma adecuada la tarea es necesario que el docente establezca al inicio, claramente las instrucciones de la misma así como la forma de abordarla que puede ser de forma individual o grupal y c) la actuación del docente; el docente puede intervenir de cinco formas diferentes para potenciar la interacción entre los alumnos, 1) intervención de indagación, en esta intervención el maestro establece las actividades y tareas que se van a realizar, 2) intervención de organización, en ella se puntualizan cómo y a partir de qué normas y reglas se tiene que llevar a cabo la actividad, 3) intervención de andamiaje, donde el profesor a partir de ejemplos y esclarecer dudas ayuda al alumno a construir un sistema de significados y por ende su conocimiento, 4) intervención de regulación, aquí el profesor a partir de la regulación de las participaciones e intervenciones de los alumnos ayuda a que los educandos puedan construir significados sobre el contenido que se aborda y 5) intervención de evaluación, en ésta, el docente realiza una evaluación pertinente del proceso para observar en qué medida se lograron los objetivos previamente establecidos, en caso de no cubrir con las expectativas el docente tiene que reestructurarlos. La intervención del docente en la interacción entre los alumnos es un factor que genera un equilibrio entre el respeto, el apoyo y la organización de los procesos y las formas de trabajo que requieren una determinada tarea. Estos elementos nos dan pauta para el análisis de los

procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades, a donde asistimos para realizar nuestra investigación de campo, recurriendo a diversos instrumentos que explicaremos con mayor detalle en el siguiente capítulo de este trabajo.

2.2.6 ¿Cómo los alumnos abordan las tareas?

Las tareas que se asignan a los alumnos pueden ser de forma individual o grupal esto es, que para realizar la tarea se pueden necesitar recursos, información, habilidades y conocimientos que sólo un miembro del grupo tiene, pero que son necesarias todas las aportaciones de los participantes para resolverla. Y también pueden ser de carácter abierto o cerrado, pero para que el aprendiz pueda entender, abordar y realizar dicha tarea es de suma importancia que se le otorguen claramente las instrucciones precisas de la misma. Cuando se asigna una determinada tarea a los alumnos, ellos adoptan una postura que orienta y condiciona todas sus acciones durante el proceso de aprendizaje, ésta puede ser alguna de las que explicamos en seguida.

Existen tres posturas diferentes que los alumnos adoptan para abordar una tarea la primera de ellas es el enfoque *superficial*; en donde la intención del alumno con el contenido escolar es sólo para reproducir la información y así cumplir con algún requisito en este enfoque, el alumno no le da sentido ni significado a la información y por ende no reflexiona ni considera útil dicha información, pero a pesar de ello el alumno utiliza estrategias y técnicas que le ayuden a la memorización y repetición del contenido. La segunda es el enfoque *profundo*; en este enfoque el aprendiz transforma la información para tratar de comprender y analizar las ideas que se le presentan para otorgarle sentido y significado a lo que aprende, relacionando la información con sus conocimientos previos, por lo tanto considera valioso el contenido, busca ejemplos y analogías que le ayudan a comprender mejor la información, al igual que el enfoque anterior el alumno se vale de algunas estrategias y técnicas que le permitan abordar y realizar la tarea para alcanzar los objetivos que pretende. Y en tercer lugar pero no por ello deja de ser importante esta el enfoque

estratégico; en éste, el alumno sólo pretende conseguir el mejor resultado posible ayudándose de técnicas y acciones que lo encaminen a su objetivo.

Tanto en el enfoque superficial como en el enfoque profundo, el alumno siempre utiliza el enfoque estratégico, pues este enfoque es el que le permite seleccionar las mejores estrategias y técnicas que lo lleven a conseguir los resultados que busca y espera de la tarea que realiza. Para ilustrar de mejor forma los tipos de enfoques observemos la siguiente figura.

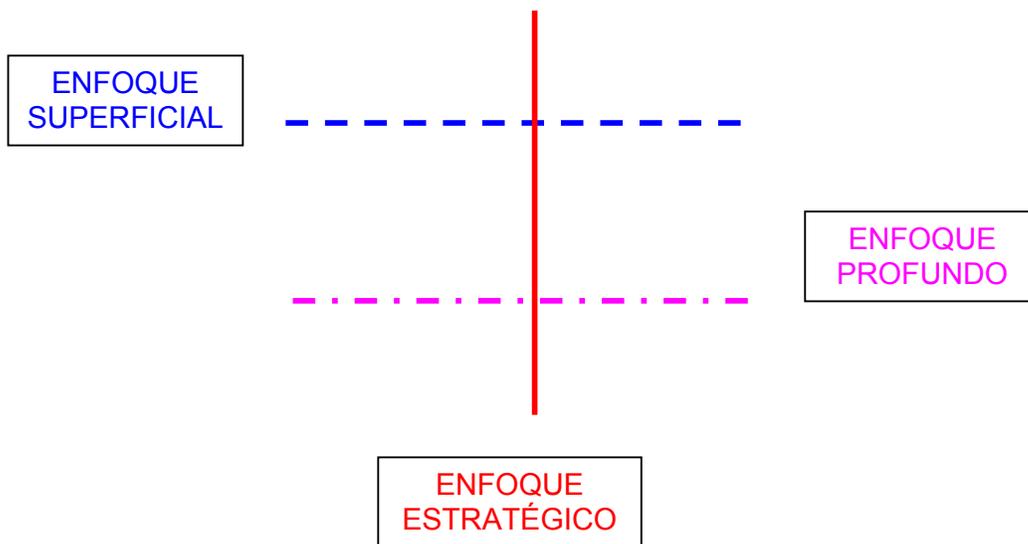


Fig. 7 Enfoques de aprendizaje según Entwistle (2000).

Para que el alumno pueda adoptar alguno de los enfoques mencionados, es importante que tenga claro lo que significa para él aprender, para que a partir de su concepción sobre el aprendizaje, pueda interactuar con la información que se le presenta, valiéndose de sus conocimientos previos, pero si un sujeto no cuenta con los instrumentos suficientes que le permiten un primer acercamiento con el contenido por más que él quiera, no puede abordar ni mucho menos realizar la tarea que se le ha asignado.

Los enfoques de aprendizaje no sólo son cuestión del alumno, sino que el maestro debe ir creando los contextos y ambientes más adecuados por medio de explicaciones que le permitan al alumno dar sentido y significado al

contenido, generando curiosidad en los aprendices, utilizando metáforas, ejemplos, analogías y anécdotas personales, fomentando la participación activa de los sujetos y la empatía con sus alumnos, todo ello con la finalidad de promover en el alumno la adopción de un enfoque profundo, reflejándose así mismo la concepción de enseñanza y aprendizaje del maestro.

Otro aspecto que el docente debe cuidar para que el alumno adopte un enfoque profundo es la cantidad de información que va a ofrecerles, ya que ésta no debe ser excesiva pero tampoco precaria, la organización de la información debe ser lógica y psicológica, es decir, primero que tenga una secuencia lógica; por ejemplo a un niño de primaria no se le puede enseñar a multiplicar y dividir si primero no se le ha enseñado a sumar y restar y segundo que la información ofrecida sea relevante para el sujeto.

Como ya se mencionó la adopción de alguno de los enfoques no sólo depende del alumno, sino también del maestro, y para que el docente promueva un enfoque que potencie el aprendizaje de sus alumnos es necesario que se haga las siguientes preguntas: ¿Qué van a aprender?, ¿Cómo van a aprender? y ¿Para qué lo va aprender?

Durante todo este capítulo el constructivismo resulta ser un marco de referencia importante para la actividad docente, pero también para cumplir con la función más importante de la educación que se refiere al desarrollo integral del sujeto. Es por ello que en este capítulo hemos abordado y profundizado en los aspectos más relevantes que promueven dicho desarrollo.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO COMO UNA VÍA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Al hablar de mejorar la calidad de la educación es necesario pensar en la formación inicial y permanente que tienen los maestros. Una de las mejores alternativas para hacer y propiciar cambios, y por ende, mejoras en el ámbito educativo, es la educación misma. ¿Pero cómo generar y promover dicho cambio si la educación de nuestro país es deficiente tanto en la satisfacción de la demanda, como en la calidad?

Este planteamiento nos hace volver la vista a la escuela, al aula, al maestro y a su tarea como formador de sujetos activos para una nueva sociedad que se desarrolla en un contexto siempre dinámico y cambiante, pero también nos hace pensar en las habilidades, capacidades y herramientas con las que cuenta el docente para llevar a cabo dicha labor.

Es necesario en este momento recordar que nuestra sociedad sostiene y le da importancia a la escuela como una institución encargada de promover la socialización, el desarrollo integral de los sujetos y el aprender a aprender. Por ello lo que pasa dentro de la misma y de sus aulas no puede dejarse al azar, de esta forma podemos distinguir entre las prácticas educativas y las prácticas docentes.

Las prácticas educativas (refiriéndonos a la educación formal, informal y no formal) son todas aquellas acciones que las personas que tienen algún conocimiento o saber, realizan para potenciar el desarrollo y la construcción de conocimiento en otros sujetos. Éstas pueden originarse en ámbitos como son la familia, las instituciones religiosas, los grupos sociales, la escuela, etc. Como lo menciona Coll (2002) existen diversos tipos de prácticas educativas que se generan en contextos diferentes como en la familia, la escuela, los medios de comunicación, en organizaciones sociales y religiosas y en la interacción entre iguales, etc. todas ellas con la finalidad de que los miembros de una comunidad

se apropien de la cultura pero al mismo tiempo se desarrollen dentro de la misma, para que finalmente puedan adaptarse al grupo social al que pertenecen. Esta gama de experiencias hace que los sujetos adquieran y desarrollen las competencias necesarias y suficientes para vivir dentro de un grupo. La práctica educativa es un concepto que se utiliza para significar lo que sucede dentro de todos los procesos educativos ya sean formales o no formales, y por ende tiene que ver con todo aquello que se relaciona con un proceso donde los sujetos aprenden algo.

Coll (2002) señala que se deben considerar cuatro niveles que están implicados en la conformación de las prácticas educativas; primero tenemos la organización política, social, económica y cultural, que se refiere al nivel macro, el estado; el segundo nivel es el sistema educativo, que tiene que ver con la política educativa; tercero, es el centro docente que se refiere a las normas de cada institución escolar y el cuarto, que es el aula y se refiere al nivel micro.

Como se ha referido, dentro de las prácticas educativas podemos encontrar un tipo de práctica que se ejerce dentro de un marco normativo, sistemático y con una organización específica, es decir, con un conjunto de características propias, nos referimos a la práctica docente.

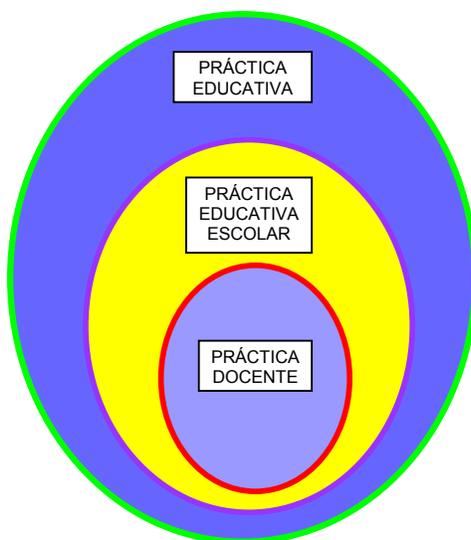


Fig. 8 Esquema que representa la explicación de los diferentes tipos de prácticas educativas.

La docencia como una práctica educativa reglada y sistematizada es siempre una actividad intencional y multidisciplinaria. Tiene su origen cuando el docente actúa dentro del aula, en ella se genera una serie de procesos dinámicos en donde se ponen en juego tanto las características de los alumnos como las del maestro, las del contenido que se pretende enseñar y el contexto en el que se desarrolla la acción.

El docente quien se encarga de las prácticas educativas escolares, debe ser un sujeto experto en la enseñanza, donde ponga en juego todas sus cualidades y competencias que le permitan realizar una mediación entre el alumno y los contenidos a enseñar, al mismo tiempo debe promover, proponer, planificar y gestionar una gama de escenarios que propicien el aprendizaje significativo de tales contenidos.

Durante nuestra investigación hemos referido que el maestro cuando está en el contexto del aula, realiza actividades de las cuales muchas veces no está conciente del por qué y para qué las hace, y mucho menos las realiza bajo un sustento o respaldo teórico que le permitan una justificación de dichas actividades, es decir, que las tareas que realiza dentro del aula y en su actividad docente cotidiana son de sentido común y están basadas en las experiencias y creencias del sujeto.

Por ello es necesario profundizar un poco sobre las teorías implícitas, ya que aparte de sustentar nuestra investigación, nos permiten hacer un análisis de las actividades con matices constructivistas que el docente realiza cotidianamente dentro del aula.

Durante el desarrollo personal y profesional los sujetos en general y los docentes en particular, y en su interacción social y cultural, van construyendo representaciones mentales acerca de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje, dichas representaciones guían y orientan su práctica docente.

La práctica docente es una actividad que se da dentro del salón de clases, es un espacio importante para el aprendizaje, por ello es esencial reconocer dicho contexto y especificar sus características.

El aula es un espacio regulado implícitamente por factores, procesos y decisiones que se originan en una red de sistemas en las que está inmersa la escuela y el aula, y por ende el profesor-alumno. Así mismo el aula forma un contexto de aprendizaje. Doyle (1985) señala que las actividades que llevan a cabo maestros y alumnos en las aulas se caracteriza por: la multidimensionalidad que se refiere a que suceden muchas cosas (procesos cognitivos, cuestiones afectivas, relaciones interpersonales, etc.), la simultaneidad que se refiere a que suceden muchas cosas pero al mismo tiempo, la impredecibilidad que tiene que ver con que continuamente suceden cosas inesperadas, la publicidad que se refiere a que todo lo que hacen los profesores y alumnos es público para el resto de los participantes, y la historia que tiene relación con todo lo que sucede dentro del aula es en buena medida el resultado de lo que ha sucedido en clases anteriores. De tal forma, que todo lo que sucede dentro del aula tiene una incidencia positiva o negativa en menor o mayor grado sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este apartado es necesario plantearnos algunas preguntas como, ¿qué actividades realiza un docente para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cómo es y cómo debería de ser la formación de los docentes para ejercer una buena enseñanza?, ¿Qué características tienen los alumnos de un grupo?, etc.

Coll (2002) nos refiere lo que debería ser un buen docente, al respecto nos dice que, es un sujeto que tiene ciertas cualidades, competencias y habilidades que le permiten hacer una mediación entre los contenidos escolares y el alumno, así mismo deberá promover y generar espacios adecuados para potenciar el aprendizaje. Es necesario que el docente seleccione, organice y produzca material didáctico pertinente para los alumnos, que sepa realizar conexiones entre los conocimientos dados de los sujetos con la información nueva, al

mismo tiempo deberá fomentar la interacción entre iguales, así como el trabajo en equipo, la discusión y confrontación de ideas, entre muchas más.

Es evidente que para poder llevar a cabo todas las actividades antes mencionadas o algunas de ellas, es necesario contar con una formación que brinde al docente todas las herramientas necesarias para ello, pero, ¿Qué entendemos por formación en esta investigación?

Aclarar la definición de formación resulta relevante, ya que los procesos de formación y actualización tienen implícita dicha noción, es decir, que en toda propuesta de formación o actualización docente ya sea un curso, seminario, taller, etc. siempre se verá implícita y reflejada lo que entendamos por este concepto.

En lo que se refiere a la formación docente, según Cayetano de Lella (1999) dice que ésta es concebida como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, conocimientos y habilidades pedagógicas, así como valores para el desempeño de una determinada función, que en nuestro caso es la función docente. La formación docente se da en dos planos; primero de carácter inicial y segundo de forma permanente, es decir, la formación de los docentes es evolutiva y cambiante.

La formación inicial del docente se define, como un cúmulo de conocimientos adquiridos a través de su formación como estudiante en escuelas normales o universidades, los cuales le permiten, establecer las bases de su práctica docente, dicha formación es fundamental pero no suficiente, ya que no cuenta con las herramientas y habilidades necesarias, como tampoco con la experiencia requerida, para llevar a cabo de forma adecuada su labor.

Por otra parte, la formación permanente hace alusión al constante crecimiento profesional del docente, considerando los constantes cambios tanto tecnológicos, como sociales y políticos en los que vivimos día con día.

En este trabajo la formación permanente cobra sentido a partir de las necesidades y problemáticas de los profesores en su práctica cotidiana y es a través de las herramientas pedagógicas que pensamos que es posible dar respuesta a dichas necesidades, es decir, la formación permanente se refiere al proceso de adquisición de un saber profesional que incorpore instrumentos pedagógicos básicos que debe conocer, comprender y manejar el profesor, para el logro de los objetivos previamente establecidos.

Imbernón (1999) refiere sobre la formación permanente que, “es la necesidad que tiene el docente de actualizarse y perfeccionarse, tanto en las exigencias cambiantes de la sociedad y de los estudiantes como por nuevas adquisiciones científicas de los saberes que definen la profesión”.

A partir de lo anterior podemos deducir que la formación de los docentes, engloba varias etapas y aspectos que en su conjunto hacen del profesor un experto en educación. La formación permanente ayuda a que día con día el magisterio, responda a las necesidades del estudiantado. Aunque es de reconocer que dicha formación no establece ni asegura un cambio en la educación de la noche a la mañana, pues las nuevas propuestas por sí mismas no generan un cambio educativo.

Consideramos pertinente aclarar en este apartado de nuestra investigación, cómo los docentes generan sus teorías implícitas a partir de conocimientos previos, experiencias, costumbres, etc. Por lo tanto en el siguiente apartado definiremos puntualmente dichas teorías.

3.1 Las Teorías Implícitas

Las teorías implícitas nos refieren a los conocimientos y experiencias previas de los sujetos pero de una forma sustentada en la literatura y en las investigaciones que se han elaborado sobre el tema. En la literatura hemos encontrado diversas definiciones sobre lo que son dichas teorías por ejemplo: se definen como un conjunto de restricciones en el procesamiento de la

información que determinan tanto la información procesada como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Pozo, 1998).

M. J. Rodrigo (1994) las define como representaciones individuales similares a los modelos mentales, construidas a partir de las experiencias adquiridas y cuya construcción se ve mediatizada por formas culturales propias de cada sociedad.

Claxton (1990) dice sobre las teorías implícitas que, son generalizaciones extraídas a partir de nuestra experiencia sobre la manera en que trabaja el mundo y nos resultan útiles para interactuar con él y que, además no somos capaces de describir ni de articular. Una de las características que poseen las teorías implícitas es que, como son funcionales muchas veces son muy resistentes al cambio, por lo que hace falta que los profesores hagan un esfuerzo de reflexión sobre su práctica y en un ejercicio de autoanálisis y autocrítica intenten reformularlas.

Pero de nada serviría reconocer que hay un conjunto de teorías implícitas que orientan y definen la práctica docente si no se propusiera un mecanismo que permita reformularlas, desde luego para mejorar la práctica, por lo que Pozo (1998) sugiere que debe haber un proceso de explicitación que contribuya a que el maestro haga consciente su actuación e identifique las fallas que tiene en su desempeño. Una vez que el profesor haga explícito lo implícito estará en condiciones de efectuar un cambio conceptual y actitudinal en su proceder, que le permita reorientar su relación con sus estudiantes. Estos cambios no se dan de manera brusca, sino que van mediados de sucesivas variaciones orientadas a mejorar los aspectos que ha considerado inadecuados.

Se dice que las teorías implícitas de los profesores se organizan en tres grandes orientaciones que son las siguientes:

La teoría de la enseñanza directa concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado. Y en su versión más elemental concibe el aprendizaje como una copia de los resultados de la conducta, sin que sea necesaria la mediación de ningún proceso psicológico. De acuerdo con esta

teoría la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. En esta concepción los resultados del aprendizaje son logros del todo o nada, convirtiéndose en piezas dispersas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de tal modo que un nuevo aprendizaje no afecta ni resinifica los anteriores.

La teoría interpretativa de la enseñanza comparte con las concepciones de la teoría directa el supuesto epistemológico de que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr las copias más exactas posibles de la realidad, pero difiere de ella en la medida que concibe el aprendizaje como el resultado de la *actividad personal del sujeto*, que a su vez requiere de procesos mediadores. (Pérez E, 2000), a diferencia de la teoría anterior asume un pluralismo epistemológico, pero al caracterizar al conocimiento como una *correspondencia entre la mente y el mundo*, sigue aceptando que el propósito del aprendizaje es apropiarse de la forma más similar posible, de los productos culturales por parte del estudiante. En el plano ontológico, el aprendizaje se concibe como un proceso que exige una actividad mental por parte del aprendiz, por ello esta teoría se halla más cerca de la teoría del procesamiento humano de la información, que al conductismo, como sucede con la teoría directa de la enseñanza.

Por otra parte la *teoría constructivista* de la enseñanza admite la existencia de saberes múltiples, al romper la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad y como condición para que ocurra esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del sujeto, que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. El enfoque constructivista del aprendizaje sostiene que “es proceso que además de ser activo y constructivo tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural y que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales” (Colomina, 2002).

La noción de cambio conceptual ha sido muy utilizada en el campo del aprendizaje entre estudiantes, sin embargo en la actualidad hay una cantidad muy importante de estudios que hablan del cambio conceptual entre los profesores, como una vía para mejorar la práctica docente.

La docencia no es un acto de improvisaciones y mucho menos estático, sino más bien es una actividad dinámica, cambiante y poco predecible. Por tal motivo es fundamental hacer un recorrido por los distintos modelos de formación del profesorado, a partir de las aportaciones de distintos autores que a continuación presentamos.

3.2 Los Modelos De Formación Docente

Los modelos de formación docente al igual que los modelos pedagógicos, son un conjunto de aportaciones teóricas, que nos permiten la explicación, análisis e intervención en el fenómeno educativo, es decir, permiten el sustento de las actividades que realizan los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante reconocer que la concepción que se tenga de enseñanza es fundamental para el establecimiento de dichos modelos, ya que a partir de estas concepciones se podrá configurar un modelo que refleje y promueva alguna de las variadas nociones que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de lo anterior y basándonos en las aportaciones y descripciones que realiza Rafael Porlán (1998) describimos brevemente algunos modelos de formación, que nos permiten entender con mayor claridad el proceso de la formación permanente.

En nuestra búsqueda por comprender los distintos modelos de formación, nos encontramos con variadas y diversas propuestas con rótulos diferentes, pero que en esencia nos refieren a las mismas ideas y ejes analíticos.

Los modelos técnicos (directivos) y procesuales (no directivos), planteados por Escudero (Porlán, 1998) son definidos como dimensiones racionales y lógicas del contenido y acción humana (modelos técnicos), y dimensiones creativas e intuitivas donde el sujeto se forma cambia y aprende (modelos procesuales). Haciendo un primer análisis y como mencionamos al inicio, estas propuestas se relacionan con los modelos pedagógicos tradicional y conductual, donde en el primero; el profesor no es más que una extensión de los contenidos científicos propuestos por especialistas y el segundo; nos refiere que el docente sólo es un mero ejecutor de instrucciones previamente diseñadas por agentes externos al ámbito educativo.

Relacionados a los modelos anteriores Demailly (Porlán, 1998) propone tres tipos de modelos de formación basándose únicamente en el contexto; el primero de ellos es el modelo formal en el cual, se transmiten conceptos y saberes planteados por especialistas; el segundo denominado modelos informales, donde la formación docente se da en la práctica en compañía de otros a través de la imitación, interiorización y comportamiento. Nuevamente damos cuenta de la relación que existe entre los distintos autores y sus propuestas, puesto que el modelo formal se relaciona con procesos directivos (modelo pedagógico tradicional) y el modelo informal con procesos no directivos (modelo pedagógico conductual). Las propuestas de Demailly no se limitan únicamente a estos dos enfoques, sino que además propone un tercero denominado interactivo-reflexivo en donde la formación se vincula a la resolución de problemas reales con momentos de acción y momentos de constitución de competencias nuevas, acompañados de una actividad reflexiva y teórica sostenida por una ayuda externa (Porlán, 1998).

Otro autor representativo con relación a los modelos de formación docente es Ferry (Porlán, 1998) quien hace énfasis en los modelos centrados en las adquisiciones, en los procesos y en el análisis, y utiliza para su clasificación la naturaleza de los aprendizajes profesionales que se pretenden.

El enfoque centrado en las adquisiciones, refiere a la apropiación del conocimiento y los modos de razonar de la disciplina que se va a enseñar, para

dicho modelo la teoría es fundamental para poder llevar a cabo la práctica, es decir, la práctica sin la teoría no tendría validez alguna.

Por su parte el enfoque centrado en los procesos da cuenta de que el profesor necesita utilizar todos los recursos que estén a su alcance para resolver un problema, realizar un proyecto o abordar situaciones imprevistas. Dicho modelo enfatiza la importancia de la práctica menospreciando la teoría y donde se da por hecho que el profesor aprende por tanteo.

Por último el enfoque centrado en el análisis, que resalta la importancia de relacionar la práctica con la teoría a través de sus técnicas, metodologías, conocimientos, con la capacidad de observar y analizar situaciones escolares.

También presentamos las aportaciones de Pérez Gómez, quien de acuerdo con nuestro criterio, la clasificación que realiza sobre los distintos modelos de formación del profesorado es la más adecuada para nuestro caso. Por tal motivo, realizamos un apartado especial para dicho autor que permite observar de manera clara sus propuestas.

3.2.1 Perspectivas Sobre La Formación Del Profesorado (Pérez Gómez)

Dicho autor realiza una clasificación detallada de los distintos modelos de formación docente, a partir de diversas investigaciones. Dicha clasificación consiste en:



Fig. 9 Mapa conceptual que representa la clasificación de las perspectivas y modelos de formación docente propuesta por Ángel Pérez Gómez.

3.2.1.1 Perspectiva Académica

Enfoque Enciclopédico

Dentro de este enfoque la formación del profesorado se concibe como un especialista en el conocimiento académico (cuanto mayor conocimiento posea mejor transmitirá). Dicha propuesta no distingue el saber, del saber enseñar, por tanto sólo basta con dominar contenidos disciplinarios.

Por su objetivo (transmisión de cultura) y noción de formación docente dicho enfoque, sólo requiere que el docente respete la lógica y epistemología de la

disciplina, convirtiendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje en un terreno infértil y con nula significatividad. Por tanto el docente no requiere de ningún esfuerzo y sólo la habilidad de adaptación a una cultura educativa arbitraria, donde lo importante es reproducir lo que otros hacen e investigan, de tal forma que dicho “conocimiento” está totalmente descontextualizado, es decir, en dicho enfoque el aprendizaje significativo queda fuera, pues el profesor acomoda el currículo en un nivel medio.

A partir de todo esto, las competencias y habilidades a desarrollar en el docente en este tipo de formación permanente, son:

- a) Capacidad de adaptación a una cultura predeterminedada.
- b) Capacidad expositiva, a través de la “claridad, el orden y lógica” de los contenidos y saberes, es decir, desarrollo del magisteriocentrismo tan característico de Modelo Pedagógico Tradicional.
- c) Calificar con rigor “conocimientos científicos” adquiridos.

Enfoque Comprensivo

El conocimiento de la disciplina es el objetivo de la formación docente, pues en dicho enfoque se enfatiza en el conocimiento científico, su historia y evolución, creando así una imagen del docente como un intelectual que pone en contacto al alumno con la ciencia y la cultura, es decir, es el resultado de la investigación humana. Por lo tanto, el docente se especializa en la estructura de la materia que ha de enseñar, en su génesis y desarrollo (epistemología) englobando también el conocimiento pedagógico de la disciplina, conocimiento que sólo será útil en la adquisición de conceptos.

Dicho enfoque de formación profesional sólo da cuenta de la importancia que se da a la teoría (investigación científica), sustentada principalmente en la ciencia y artes liberales. Descartando así cualquier conocimiento práctico, que pueda fundamentar y retroalimentar la tarea docente.

Es de resaltar en esta propuesta que el papel del Centro Educativo está a cargo del científico pues es éste quien investiga y propone, convirtiendo el

actuar del profesor en algo pasivo. En dicho enfoque el enseñante sólo necesita desarrollar las siguientes cualidades “docentes”:

- a) Conocer y dominar la historia y evolución del conocimiento disciplinar así como la estructura misma de la disciplina.
- b) Contar con elementos esenciales pedagógicos-didácticos, específicos de la disciplina.
- c) Exponer con lógica y coherencia el conocimiento científico.

3.2.1.2 Perspectiva Técnica

En la perspectiva técnica la actuación y formación permanente del profesor (experiencias a través de la investigación-acción), son inútiles e inválidas pues el objetivo es que el maestro aplique de manera eficaz un conjunto de conocimientos y técnicas plasmadas en un “manual”, elaborado por un experto (llámese científico, psicólogo, pedagogo, etc.). Se trata en pocas palabras de homogeneizar a través de la formación permanente, la aplicación de recetas de intervención derivadas de leyes o principios generales.

Autores como Schein, Habermas, Schön, entre otros critican el modelo tecnológico y se refiere específicamente que dicho modelo relega lo educativo por debajo de lo político-económico, y decimos esto porque la concepción tecnológica no es un enfoque únicamente aplicable a lo educativo, sino a toda profesión.

Es importante reconocer que su filosofía descansa sobre la idea de producir más con menos, es decir, hay un criterio fuertemente eficientista. En el caso particular de la educación y concretamente de la enseñanza, la atención de esta perspectiva apunta a los productos que el profesor obtiene en las clases, restándole peso al proceso de aprendizaje.

Por tanto se busca la perfección de las cosas a través de la instrumentación, es decir, de aplicar específicamente un cúmulo de teorías y técnicas científicas en un momento y situación (problema) determinado.

Las limitantes que encontramos en esta propuesta son muchas, principalmente que en modelos de formación docente con estas características, todo está previamente fabricado, desde la actuación del profesor, pasando por el contexto (aula), hasta lo que se espera del alumno.

Schein (Pérez Gómez, 1993) reconoce dentro de esta propuesta tres componentes en la conformación de su conocimiento:

- a) Ciencia básica o disciplina, es decir, disciplinas que imponen líneas de acción rigurosas, para el desarrollo de la enseñanza (pedagogía o psicología). (La idea de formación permanente parte del conocimiento científico que genera el científico)
- b) Ciencia aplicada o ingeniera, las cuales aportan específicamente los procedimientos (didáctica o conocimiento pedagógico y psicológico), a implementar cotidianamente por parte del profesor.
- c) Competencias y actitudes para que el profesor aplique los conocimientos y modos de actuación generados por los otros, que dirigen su intervención y actuación como lo hace un empleado cuando atiende a un cliente (competencias y habilidades para aplicarlo en el aula).

Estos elementos no sólo nos caracterizan el conocimiento profesional de esta perspectiva, sino también nos delimita la actuación jerárquica de los distintos actores que intervienen en el proceso educativo. Desde el científico (psicólogo o pedagogo), quien proporciona el saber de la ciencia, hasta el docente como ejecutor únicamente de dicha ciencia.

En palabras de Pérez Gómez (1993) el docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento científico que elaboran los científicos básicos y aplicados. Pues no necesita

acceder al conocimiento científico, sino sólo dominar las rutinas de intervención técnica.

Por tanto el objetivo de esta racionalidad técnica, denominada así por Pérez Gómez, centra su principal interés en la subordinación de las actuaciones (entre el experto y el docente) y por supuesto en la confrontación imperdurable entre ambos.

Pero lo grave no es la confrontación gremial, sino la separación entre teoría y práctica, entre quien investiga y propone y quien ejecuta , dejando de manifiesto la nula participación del docente en la elaboración del currículo , es decir, el científico es quien elabora, diseña y planea, pero sin una realidad sustentable sin ese contacto directo con el objeto de investigación.

El docente en este enfoque sólo espera de forma paciente lo que viene de afuera, se apropia de ello y ejecuta sin un análisis, lo cual impide siempre su desarrollo “profesional”, denominado eternamente como un técnico educativo. Dentro de esta perspectiva Pérez Gómez identifica dos modelos de formación docente, uno denominado de entrenamiento y el otro categorizado a partir de la adopción de decisiones.

El primero (modelo de entrenamiento) mecánico puramente, propone el diseño de programas centrado exclusivamente en la adquisición de técnicas, procedimientos y habilidades específicas para problemas determinados, es decir, hacer la selección de conductas específicas del profesorado que establezcan relación y correspondencia con el rendimiento académico de los alumnos, y como es conductual por supuesto deben ser observables.

Lo limitante de una visión de este tipo, es que se dejan fuera distintos factores y elementos (contexto, relaciones interpersonales, procesos cognitivos, etc.), que sin duda se deben considerar para formar y reelaborar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo modelo (adopción de decisiones) por su parte considera mayores elementos que el primero, pero no por eso deja de ser en esencia lo mismo (conductual). Pues a parte de proponer técnicas y procedimientos, considera las estrategias como un elemento fundamental para la toma de decisiones, aunado a esto otra de las características de esta propuesta es que el maestro con base en su criterio interviene en las distintas situaciones presentadas en el aula.

La única diferencia entre ambos modelos es que la primera no considera los distintos escenarios o problemas que se pueden presentar en una sesión de aprendizaje, que comparado con la segunda sí lo hace, pero ambas depositan un valor prioritario a la investigación científica.

Es importante señalar que para la formación de profesores, cuestión de nuestro interés, su base y conformación descansa sobre la investigación científica, es decir, la formación del docente es rigurosa, sistemática y objetiva.

Dicha formación así como el proceso de enseñanza-aprendizaje, se enfrenta a grandes limitaciones y obstáculos. Fundamentalmente dichos obstáculos o vacíos dentro de la racionalidad técnica se encuentran en su forma de concebir el fenómeno educativo, por tal motivo, exponemos puntualmente cuales son desde nuestra perspectiva los principales obstáculos de dicha propuesta:

- a) El perdurable afán por generalizar la educación, haciendo caso omiso a los procesos e interacciones que se dan dentro del aula.
- b) La falta de visión para reconocer que en educación, se trabaja con seres humanos que cambian, evolucionan y que por ende todos son diferentes.
- c) El no reconocer al docente como un sujeto analítico, evolutivo y que puede proponer, hacer, crear y no sólo ejecutar.
- d) Y uno de los obstáculos principales es la falta del reconocimiento a la práctica, su análisis e investigación.

A partir de este breve análisis sólo reconocemos que nuestros objetivos, y del proyecto mismo, no descansan en una corriente de corte técnico, ya que nuestro interés se enfoca hacia el análisis y al reconocimiento del docente como un guía-investigador y por supuesto a un modelo de formación del profesorado que brinde herramientas para la práctica sustentada en fundamentos teóricos, es decir, reconocer el fenómeno educativo y al docente como algo complejo, cambiante y por supuesto evolutivo.

3.2.1.3 Perspectiva Práctica

Todo supuesto teórico tiene tres momentos: un origen, un clímax y por supuesto una crisis, de la cual nace una nueva propuesta. Y es a partir de la crisis que sufre la perspectiva técnica, que se origina como rechazo y contraposición la perspectiva práctica.

La perspectiva práctica es definida por Pérez Gómez (1993) “como una corriente que se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre imprevisibles y cargados de conflictos de valores”. Siguiendo con el mismo autor concibe al profesor como “un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas configuradas en la vida del aula”.

Y para aclarar mejor esta perspectiva Pérez Gómez entiende que la formación docente se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

Dicha orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados. La exposición de estos elementos (definición de perspectiva práctica, docente y formación docente), da claramente una primera aproximación en la cual entendemos el papel fundamental e importante que desarrolla la práctica.

Por tal motivo analizamos con mayor profundidad sus aportaciones, para definir si dicho modelo es pertinente para sustentar la propuesta de nuestra investigación. Dentro de la perspectiva práctica, Pérez Gómez realiza una selección y clasificación de dos posturas, que a simple vista parecieran opuestas, pero que más bien consideramos que son complemento una de la otra.

La primera la ha denominado “enfoque tradicional”, que contrario a la perspectiva técnica, éste enfoque hunde sus raíces y fundamentos en una práctica “pura”, donde lo esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje es la adquisición de experiencias a través del contacto del docente con los “procesos” en el aula.

El problema principal de esta propuesta no radica en la importancia que delega a la práctica, sino de la falta de un sustento teórico-conceptual, que le permita enriquecer los procesos educativos, y es a partir de este afán por exaltar mayoritariamente la práctica, que la docencia se ha convertido en una profesión vacía, improvisada, inestable y de sentido común ,es decir, la docencia se ha transformado a partir de este enfoque en un acto no planeado (obstáculos para la planificación de objetivos, estrategias, técnicas y formas de evaluación) y sin intensión alguna y guiada por las teorías implícitas del docente.

Por tanto, la formación del profesorado se ha originado y desarrollado en una cultura de transmisión de experiencias de los docentes más experimentados a los maestros novatos.

A partir de lo expuesto, el enfoque a nuestro juicio presenta las siguientes limitantes:

- a) La falta de fundamentos teóricos, que delimitan y limitan las aportaciones prácticas del docente.
- b) El poco conocimiento y fundamento teórico para explicar el fenómeno educativo, además del escaso conocimiento para formar profesionales

de la educación, por tanto los aspectos empíricos cobran singular importancia.

El segundo enfoque al que se refiere la perspectiva práctica, denominado enfoque reflexivo sobre la práctica, reconoce al acto de enseñar como un proceso crítico y autónomo con miras al cambio y renovación de la sociedad, donde la ética, el método, los valores y el proceso reflexivo, cobran singular importancia, es decir, los intereses económicos-políticos quedan de lado y se relegan a éstos mínima importancia.

Es de vital importancia aclarar desde este momento, que para nuestra investigación y de acuerdo con los objetivos del proyecto, los postulados más pertinentes son los que a continuación desarrollamos, pues están llenos de matices y propuestas, pero sobre todo de realidades educativas que permiten en el mejor de los casos, una revolución o transformación en el campo educativo en cualquier nivel.

La principal intencionalidad del enfoque reflexivo sobre la práctica, gira en torno a la liberación del hombre y por tanto de la sociedad, a rescatar y redimir la democracia, el respeto y la igualdad en sociedades arbitrarias y homogeneizadas, en palabras de Paulo Freire (2002) la lucha social a través de la educación sólo tiene sentido cuando los oprimidos (llámense alumnos, obreros, campesinos, profesores, de acuerdo a la circunstancia y contexto) en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, no se sienten idealistamente opresores de los opresores sino se transforman, es decir, buscan liberarse a si mismos y a los opresores.

A partir de esto el profesor cambia radicalmente su papel comparándolo con las perspectivas anteriores, pues la autonomía y la crítica constante hacia su trabajo (proceso de enseñanza) y su entorno (contexto en el aula) se convierte en una cuestión fundamental que permite que los alumnos construyan aprendizajes significativos, que les ayuden para su autonomía y emancipación.

Es aquí donde el profesor inicia la confrontación, problematización y análisis de su propia enseñanza, realizando una autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el plano general y en lo particular de su propia labor como docente.

Dentro de esta propuesta Pérez Gómez distingue dos enfoques: uno que corresponde a la crítica y reconstrucción social y el segundo que centra su atención en la investigación-acción en la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

3.2.1.4 Perspectiva De Reflexión Para La Reconstrucción Social.

La principal meta de esta propuesta es el cambio social a través de la educación, donde el profesor sea un crítico de su práctica siempre hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La igualdad y la democracia son pilares fundamentales para la filosofía educativa de esta perspectiva. Por tanto el docente debe proponer, crear, reflexionar y criticar, desde su proceso de enseñanza, hasta el aparato político educativo.

Y es a partir de esta breve explicación que podemos caracterizar al maestro como un hombre culto, reflexivo, crítico y activista, dentro de todo suceso social.

Refiriéndonos específicamente a los programas de formación, englobados en esta perspectiva, se pueden definir de la siguiente forma:

- a) Deben responder a la parte culta e intelectual del docente, es decir, dentro de su estructura curricular tienen que contener disciplinas como historia, política, sociología, etc. siempre con el objetivo del cambio social.

- b) Como segundo eje curricular desarrollar a través de distintas teorías sobre el discurso (discurso crítico) la reflexión y análisis de su contexto socio-político, pasando por su práctica educativa, para finalizar en el análisis de planes y programas de estudio, es decir, formar a profesores que observen y discutan propuestas educativas planteadas por el Estado.
- c) A demás de lo anterior el programa de formación docente con estas características, debe fomentar el trabajo individual y colectivo (solidaridad), incitar a la búsqueda, experimentación y crítica del trabajo de los docentes, despertar en el profesor la generosidad y cooperación. Educando así a un maestro con un elevado compromiso de cambio personal y social a través de la vida política del país.

Programas de este tipo buscan la reflexión y el análisis, mediante la investigación-acción de la práctica del propio docente y de su contexto (político, económico, social y cultural) que tiene como objetivo la emancipación de las sociedades.

Finalizamos esta exposición con las características del docente dentro de esta propuesta:

- a) Activista político
- b) Con un bagaje cultural sustentado en las ciencias humanas.
- c) Reflexivo y crítico de su práctica y contexto educativo.

Dentro de esta clasificación (perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social), otro de los enfoques que analiza Pérez Gómez (1993) es el de la investigación-acción que enfatiza principalmente en lo humano a través de los valores, reconociendo que se trabaja con personas. Por tanto, la enseñanza es considerada como un arte donde se crea, experimenta y reflexiona, comparado con el modelo conductista lo mecánico y repetitivo del proceso educativo queda fuera.

Nos detenemos en este apartado para dejar claro, que el docente debe tener uno de los más grandes atributos en educación que es imaginar. El cual permite desarrollar la creatividad en el profesor para enriquecer cotidianamente su práctica.

Esta perspectiva no sólo permite la movilidad y cambio en la práctica docente, sino que también obliga al aparato político-educativo a planear, a través del método de investigación-acción, un nuevo currículo más elaborado pero sobre todo con mayor influencia de la práctica, rechazando así el currículo rutinario e instrumental, planteado a través de la práctica repetitiva y la teorización constante.

Y es a partir de este enfoque (investigación-acción) que el papel del docente da un vuelco, y por supuesto los programas de formación docente, considerándolo como un experto educativo por lo cual debe ser un sujeto culto, pero sobre todo un profesional capacitado en métodos pedagógicos y didácticos que le permitan principalmente criticar, reflexionar y guiar su práctica, y al mismo tiempo investigar, organizar, planear y evaluar sus programas didácticos, es decir, el profesor debe tener una filosofía, metodología e instrumentación evaluativa.

Queda claro con base en esta perspectiva, que reflexionar sobre la práctica para su transformación no es tarea exclusiva del experto (científico, psicólogo o pedagogo) sino más bien es labor del actor inmediato dentro de la enseñanza, que sería el docente, obviamente con la cooperación de diversos profesionales educativos, es decir, las cuestiones educativas no son monopolios de unos cuantos, sino es un fenómeno inclusivo donde todos dependen de todos.

La mejora de la práctica no está en la homogenización de los métodos de enseñanza, sino todo lo contrario, el éxito del fenómeno educativo se encuentra en que cada profesor a partir de su contexto, necesidades e inquietudes, elabore un método propio siempre con la guía y orientación de programas de formación como el ahora planteado.

El modelo propone un proceso cíclico interminable (reflexión-experimentación-reflexión) Pérez Gómez lo describe de la siguiente forma: como un proceso reflexivo sin final preestablecido, por cuanto que cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.

El principal reto propuesto por esta perspectiva es romper con las teorías implícitas de los maestros, es decir, terminar progresivamente con los tabúes, mitos y creencias de la enseñanza a partir de la teoría. Cuando el docente logre terminar con estas creencias, el aparato educativo en general entrará en una crisis total, lo cual posteriormente ayudara al restablecimiento del método pedagógico docente, pero más aun al mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país.

Dicho cambio educativo del que hablamos, debe estar fundamentado en uno de los grandes principios de este nuevo siglo que es la cooperación, a través del intercambio de experiencias y teorías, para el enriquecimiento de la práctica educativa.

Si nos damos cuenta hemos encontrado el enfoque que responde a los fines de este trabajo, el cual pretende fundamentar su propuesta a partir de postulados constructivistas y al mismo tiempo de una perspectiva de este estilo, que incite a la investigación a través de la práctica docente compartida. En este sentido, es necesario reconocer cuales son las competencias pertinentes con las que el docente debe contar para optimizar su labor como orientador y guía del proceso educativo.

3.2 Las Competencias Docentes.

Durante el desarrollo de nuestra investigación nos hemos referido un sin fin de veces al termino “competencias”. Es necesario en este momento aclarar a que hacemos alusión cuando nos referimos a dicho concepto.

Existe una gran variedad de definiciones sobre competencias de las cuales sólo mencionaremos algunas, para posteriormente hacer énfasis en la que mejor se adecue a las necesidades de nuestra investigación.

Zabala (2003) dice sobre las competencias, que son un conjunto de habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad, recordando que cada actividad requiere de un número de competencias determinadas. Sin dejar de lado que las competencias están conformadas por diversas actividades y habilidades que abarcan alguna parte de esa competencia.

Zabalza (2004) propone el concepto de competencias como “ un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar un tipo de actividad. Obviamente cada actividad suele exigir la presencia de un número variada de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencias en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global”. Por ejemplo en la competencia “evaluar” una de las unidades de competencia puede ser el preparar los exámenes, calificarlos o corregirlos. La clasificación con respecto a las competencias, que este autor propone es la siguiente:

- a) Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- b) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- c) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)
- d) Manejo de las nuevas tecnologías
- e) Diseñar la metodología y organizar las actividades
- f) Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- g) Tutorizar
- h) Evaluar

Así mismo el Instituto Nacional de Empleo ha definido la competencia como, el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a

los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

Otro autor que habla de competencias es Rial (1997) y menciona que la competencia es la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.

Le Bortef, (tomado de Gauthier, 1997) nos dice que las competencias es saber movilizar recursos para resolver problemas en el quehacer profesional.

Para fines de esta investigación el término “competencia” es entendido como; la capacidad que tienen las personas para hacer uso de los recursos con que cuentan como son las habilidades, capacidades y aptitudes individuales, para realizar una actividad determinada y con la finalidad de que el sujeto pueda resolver las diferentes problemáticas que surgen en su tarea.

Cada actividad requiere de un cúmulo de competencias específicas que permitan llevar a cabo de la mejor forma posible dicha actividad. Dentro de toda profesión, como puede ser la del doctor, ingeniero, arquitecto, etc. es necesario que su formación brinde todas aquellas herramientas necesarias propias de cada una de las profesiones que le permita resolver diversas problemáticas desde la óptica de cada profesión, esto hará que el sujeto sea un experto en una disciplina determinada y en su profesión, sin embargo, cuando aquellos profesionistas como los antes mencionados, deciden dedicarse a dar clases de alguna materia relacionada con la carrera que han estudiado, es diferente porque como bien sabemos para enseñar no basta con saber la materia, sino que además resulta importante contar con ciertas habilidades y conocimientos pedagógicos que permitan al maestro hacer conexiones entre lo que el alumno sabe y lo que el maestro trata de enseñar.

En este sentido, la actividad docente requiere y exige un conjunto de competencias específicas y básicas que a continuación enumeramos y explicamos a partir de los postulados de Gautier (2006) quién los retoma desde las políticas educativas del sistema de formación inicial de docentes de

Québec, que permitan potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aprendices.

Competencia de Cultura Pedagógica

El docente debe demostrar su cultura y el dominio que tenga sobre las disciplinas de docencia, dentro de la inmensa gama de conceptos sobre lo que debemos entender por cultura; debemos recordar que hay dos tipos de cultura, la primera que es todo aquello que aprendemos como son las costumbres, los hábitos alimenticios, las formas de vestir, normas valores, conductas etc. y que son aprendidas de forma inconciente dentro de lo informal y cotidiano. Una segunda cultura se refiere a todos los contenidos del currículo escolar. En nuestra investigación este término lo entendemos no sólo como la gran cantidad de conocimientos acumulados en las mentes de los sujetos, más o menos parecido a un erudito, sino también como un elemento importante que nos permita construir y modificar nuestras relaciones con el mundo, con los demás y con nosotros mismos. En este sentido, el rol del docente con respecto a la cultura es como lo refiere Gauthier, (2006) el maestro hace pasar a los alumnos de la primera a la segunda cultura. Cuando el maestro le enseña al alumno algún objeto cultural como puede ser el lenguaje, el alumno puede cambiar la forma en que comprende el mundo, la forma en cómo se percibe él mismo y la forma en cómo interactúa con los demás.

Dentro de esta competencia el maestro vincula los conocimientos que enseña con otras áreas de conocimiento, del mismo modo vincula lo que enseña con los conocimientos de sus alumnos, así mismo es capaz de interesar a los alumnos por el conocimiento disciplinario que enseña, la clase no es un lugar pasivo sino mas bien un sitio en donde sus alumnos pueden debatir, cuestionar y expresar opiniones.

Competencia Discursiva

El docente domina la lengua de docencia en la forma oral y escrita, es decir, que el desarrollo de esta competencia permitirá que el profesor pueda tanto escribir como hablar de forma pertinente y adecuada, para y con sus alumnos y

colegas, del mismo modo puede adoptar una postura sobre un tema en algún debate siempre bajo una argumentación clara, coherente y lógica.

Competencia Didáctica

El docente crea situaciones de docencia y de aprendizaje, esta competencia se ve reflejada cuando el maestro, sabe utilizar fundamentos pedagógicos adecuados para elegir tanto los contenidos a enseñar como las estrategias de intervención, así como la organización y selección de contenidos adecuados al desarrollo cognitivo de sus alumnos, siempre tomando en cuenta para su planificación, el contexto, los intereses y necesidades de sus aprendices. Como consecuencia de lo anterior el docente puede crear ambientes propios para promover y potenciar el aprendizaje de sus alumnos, tomando en cuenta el mayor número de variables posibles.

El docente propicia situaciones de enseñanza y aprendizaje, en esta competencia se trata que el maestro pueda proponer al alumno una serie de problemas ajustados pedagógicamente a sus habilidades y conocimientos, contando con la ayuda pertinente por parte del docente y con los materiales adecuados para dicha tarea, y fomentando el trabajo en equipo al mismo tiempo.

Competencia Evaluativa

El docente evalúa el progreso de sus alumnos, para lo cual primero ubica las fortalezas y debilidades de sus alumnos, para que a partir de ello pueda adaptar en lo posible su enseñanza para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. De la misma forma construye y usa herramientas pertinentes para dicha labor, y mantiene informados de forma clara y explícita tanto a los alumnos como los padres y autoridades escolares de los progresos de sus aprendices.

Competencia Regulativa

El docente gestiona las clases, es decir, el maestro hace que sus alumnos participen de forma individual y grupal para el establecimiento claro y preciso

de las reglas y normas que rigen la clase y crea un sistema que permita el buen funcionamiento del grupo en las actividades que se realizan dentro del aula.

Competencia Integradora

El docente adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades, el desarrollo de esta competencia le permite al docente cuando se enfrenta con alumnos con dificultades o discapacidades tratar en la mayor medida posible la integración de dichos alumnos al grupo, para lo cual busca la información necesaria que le ayude a tal objetivo, así mismo lo involucra de forma activa designándoles algunos roles a desempeñar dentro del grupo para ayudar al fin antes mencionado.

Competencia en el uso de las Tics

El docente integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, esta competencia le permite al docente hacer un uso adecuado y pertinente de la tecnología y de herramientas multimedia para la planificación y el desarrollo de su clase, pero también para establecer un intercambio de ideas y experiencias con sus colegas para la mejora de su práctica docente.

Competencia Colaborativa

El docente colabora con el equipo escolar, esta competencia se verá reflejada cuando el maestro pueda colaborar de forma activa en diversas actividades o proyectos escolares. De la misma forma puede y sabe como coordinar sus intervenciones con otros miembros de la escuela (trabajo en equipo).

El docente colabora con el equipo pedagógico, esta competencia permitirá que el docente pueda desarrollar un proyecto tomando en cuenta los objetivos que el grupo pedagógico ha establecido, así mismo está interesado en participar constantemente en el equipo pedagógico.

Competencia para Aprender a Aprender

El docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional, es decir, que está interesado en desarrollar de forma constante sus competencias,

aprovechando al máximo los recursos que tiene disponibles, es decir, el resultado de una reflexión sobre su propia práctica y con miras al mejoramiento de la misma y con ayuda del intercambio de ideas y experiencias entre colegas y fomenta la participación activa de sus colegas en procesos de investigación relacionados con la docencia.

Competencia Ética

El docente demuestra siempre su ética profesional, es decir, que todas las decisiones que tome en su práctica cotidiana, deberán estar encaminadas siempre al bienestar del alumno y en todo momento podrá justificar dichas decisiones ante los alumnos, los padres y las autoridades escolares. Dejando de lado la desigualdad, violencia, prepotencia, incapacidad de escuchar, intolerancia, etc. para con alguno de los actores mencionados. En esta competencia el docente puede reflexionar sobre cuestiones como son: ¿Qué debo hacer en el aula?, ¿Qué puedo hacer por mis alumnos?, ¿Qué me está permitido hacer?, etc.

Como todo fenómeno educativo, la formación docente debe de analizarse desde distintos ángulos, de ahí nuestro interés por hacer todo el recorrido que hemos hecho, y las competencias que hemos presentado nos ayudan a fortalecer dicha propuesta.

Como plataforma hemos tomado los capítulos dos y tres, que nos ayudan a explicar el fenómeno, pero que al mismo tiempo servirán como marco de referencia para dar sentido, significado y relevancia para nuestra investigación de campo que a continuación presentamos.

CAPITULO IV

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

A lo largo de nuestra investigación hemos dejado claro que es fundamental reconocer y potenciar la relación entre teoría y práctica, para una mejor construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello en este capítulo pretendemos dar una explicación y desarrollar una interpretación de tres prácticas docentes distintas del CCH Sur, a partir de los diversos modelos pedagógicos y de las diferentes perspectivas de formación docente, para lo cual tomaremos como referente los dos capítulos anteriores, con el objetivo de sustentar nuestro contacto con la realidad plasmándolo así en este apartado.

Los instrumentos utilizados para recabar información útil para nuestros fines fueron de diversa índole. Por una parte pensamos que es fundamental tener un acercamiento a los escenarios reales donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, donde ocurre la práctica docente, de tal modo que realizamos observación directa en el aula, de igual forma aplicamos entrevistas a los docentes que tuvieron disposición para participar en este proyecto, también se hizo necesario contar con información de parte de los estudiantes a través de una encuesta, de modo tal que pudiésemos triangular las fuentes de información.

A continuación presentamos cada uno de los casos, con sus respectivos instrumentos, resultados y valoraciones tanto de forma cuantitativa como un análisis cualitativo.

4.1 Caso 1, Física II (4° Semestre)

En este apartado abordaremos nuestro primer caso, que es el de la asignatura de Física II, dicha materia se imparte en tercero y cuarto semestre, aunque nuestra investigación sólo se enfoca al cuarto semestre. Enseguida describimos de forma cuantitativa los resultados de la aplicación cada uno de los instrumentos que son la entrevista, la observación y las encuestas, para después hacer un análisis integral, considerando los aspectos cualitativos con

respecto a cada uno de ellos, con la finalidad de hacer énfasis en los aspectos pedagógicos que son más útiles para nuestra investigación y de los cuales se deriva nuestra propuesta de intervención pedagógica.

4.1.1 Entrevista Caso 1

1. *Edad:* 52 años
2. *Asignatura que imparte:* Física
3. *¿Durante cuanto tiempo ha dado dicha asignatura?:* 3 años
4. *¿Ha dado alguna otra asignatura?, ¿Cuál?* Sí, Matemáticas.
5. *¿Cuál es su formación profesional?:* Ingeniero egresado del Politécnico.
6. *¿Cuál es el perfil que pide la asignatura que imparte?:* Ser egresado del área físico-matemático.
7. *¿Cuenta con algún otro trabajo?:* Sí, soy maestro en una universidad privada.
8. *¿Ha asistido a cursos de nivelación ó actualización pedagógica?:* Sí, algunos dentro y fuera del colegio.
9. *¿A qué tipo de cursos asiste y por qué?:* Generalmente asisto a cursos al inicio del semestre, sobre enseñanza, estrategias de aprendizaje y sobre contenidos de la materia, así como de formación personal.
10. *¿Qué mejoraría de dichos cursos, para hacerlos más productivos e interesantes?:* La metodología y el contenido, ya que en algunos cursos, el contenido no es coherente con el nombre del curso y por lo tanto no cubre con mis expectativas.
11. *¿Qué temas y contenidos le gustaría que se abordarán en dichos cursos?:* Hay un tema que siempre yo he tratado de que se dé, que tiene que ver con la calidad del aprendizaje y la enseñanza, ya que la universidad está certificada con el ISSO y por lo tanto debemos hacer énfasis en la calidad sobre la enseñanza y el aprendizaje, se le debería enseñar a los profesores del colegio sobre calidad educativa.
12. *¿Qué cursos le gustaría que impartiera el Colegio?:* Cursos sobre la formación personal de los profesores y del contenido de la materia.
13. *¿Para usted que significa enseñar?:* Básicamente es la transmisión de conocimientos a personas que se van desarrollando en diferentes áreas.

14. *¿Usted como piensa que aprenden los estudiantes?:* Desde mi punto de vista creo que ellos aprenden haciendo cosas, aprenden investigando cosas, y uno tiene que dirigirlos en áreas muy sencillas que son los valores como son: el respeto, la disciplina, la limpieza, la puntualidad, etc. así ellos van aprendiendo a ser personas.
15. *¿Le gusta dar clases?:* Sí, mucho
16. *¿Cómo considera su práctica educativa?:* Bueno me gusta mucho y trato siempre de dar lo mejor de mi, me esfuerzo bastante para que los jóvenes se sientan bien en la clase, para que vengan por gusto y no por compromiso, no tengo ninguna restricción de no dejarlos entrar, ellos poco a poco tienen que darse cuenta de que lo importante es la clase.
17. *¿Cómo es, su planeación (diaria, semanal, mensual, semestral) y que aspectos toma en cuenta para realizarla?:* En estos cursos como son semestrales, la planeación es por todo el semestre, también pudiera ser semanal o mensual por diversas situaciones, las prácticas de laboratorio ya están previamente elaboradas yo sólo marco y selecciono las prácticas más adecuadas, pero yo sobre todo tengo que leer algo del tema, buscar cosas nuevas ya que cada año salen cosas nuevas. Para ello me baso en el programa de la asignatura, pues yo debo cumplir con el objetivo que marca el programa, siempre al llegar al salón yo marco un objetivo para ese día pues los chavos deben de salir del aula con ese conocimiento.
18. *¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para sus clases?:* Básicamente y por el tipo de materia, la estrategia que más utilizo es la resolución de problemas, tengo algunas otras estrategias por ejemplo; la estrategia del rompecabezas, donde cada quien utiliza varios contenidos y dentro de los equipos se reparten la información y cada equipo se convierte así en un experto y tiene que compartir la información con el resto del grupo y al final se hace un solo resumen, y también la estrategia de investigación externa.
19. *¿Cómo evalúa a sus alumnos?:* Básicamente yo uso tres áreas que son; el conocimiento, los valores y las actitudes. Dentro del conocimiento están las prácticas de laboratorio y los trabajos de investigación. En las actitudes está lo que es la participación, la puntualidad y la limpieza. Y

dentro de los valores está lo que es la calidad del trabajo, el respeto y el trabajo en equipo.

20. *¿Qué tipo de controles disciplinarios utiliza dentro del salón de clases?:*

En algunos grupos la única forma de disciplina que algunas veces se requiere es que el grupo guarde silencio, y mi estrategia para ello es alzar la mano y así los alumnos ya saben que deben atender a la persona que está hablando.

21. *¿Qué actividades de las que realiza, dentro del aula, considera que son las más útiles para que sus alumnos aprendan?:*

Pues yo creo que el respeto hacia ellos y la confianza que uno va depositando en ellos, aunque está es recíproca muchas veces, pero también es importante por ellos, es decir estar pendiente de por que no hicieron tareas, por que no asistió a clases, etc.

22. *¿En que medida logra los objetivos de la materia?:* Casi al 100%

23. *¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta, para el desarrollo de su actividad docente?:*

Básicamente los paros que no se tienen programados, o diversas actividades a las que los alumnos deben asistir pero nunca se nos informa en qué momento se llevarán a cabo y que por lo tanto no tenemos considerados nosotros como docentes y esto hace que nosotros debamos apresurarnos más para cumplir con el programa. Y otro es la falta de material para las prácticas en el laboratorio ya que a veces es necesario que los alumnos traigan el material que se necesita.

24. *¿Realiza una autoevaluación de su labor como docente y qué hace para mejorar las deficiencias?* Casi siempre lo hago con los jóvenes, ellos me ayudan mucho a mejorar, normalmente yo les hago una serie de preguntas sin su nombre para que ellos contesten lo más sinceramente posible, a ver si la clase es aburrida, si es monótona, pues ellos son los que reciben mi producto, con eso y con lo que a veces uno recapacita y aprende en los cursos, trata uno de mejorar, dentro de los años que yo llevo aquí siempre he tratado de hacer un plan de mejora continua.

25. *¿Qué aspectos piensa que puede cambiar de su práctica docente?* Yo creo que actualizarme un poquito más en algunas estrategias de enseñanza y actualizar las prácticas de laboratorio.

4.1.2 Observación De Clase

Elaboramos un video de la clase de física II que se imparte a los alumnos de cuarto semestre que cursan el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur.

Este es un grupo de cuarto semestre que como ocurre en las materias de ciencias, son subdivididos en dos grupos y por ello las características de este grupo son muy peculiares; por ejemplo hay 23 alumnos de los cuales 14 son hombres y 9 son mujeres, el estatus socioeconómico del grupo es medio-alto, no se observaron problemas de discriminación racial o de procedencia étnica; sin embargo pudimos observar que algunos de sus miembros pertenecen a grupos como los “*emos*”, o “*hippies*”, y ello generaba una especie de rechazo por parte de la mayoría de los integrantes de este grupo constituido por jóvenes de clase media alta hacia los otros compañeros. Ello revela un ambiente de relativa discriminación social que aunque no será analizado en este trabajo, influye directamente en los procesos de interacción entre pares y consecuentemente en los resultados del aprendizaje, es decir, este tipo de diversidad cultural hace de la dinámica del grupo un proceso complejo y único. Respecto a la práctica docente, se observa que cuando el maestro llega al salón se interesa por el estado de ánimo de sus alumnos preguntando ¿Cómo se sienten ese día? ¿Que clase tuvieron antes que física? ¿Cómo les fue en esa clase? etc. Inmediatamente después, el maestro pide a sus alumnos que saquen sus cuadernos y no empieza con la clase hasta que sus aprendices guarden total silencio.

Para comenzar con la clase el maestro escribe en el pizarrón los objetivos establecidos que tengan que alcanzarse en esa sesión, y realiza preguntas a sus alumnos que implique la activación de los conocimientos previos de los alumnos, un ejemplo de los objetivos que establece el docente en su clase son:

- ✓ Definir fórmulas de la ley de Ohm
- ✓ Enunciado de la ley de Ohm
- ✓ Realizar problemas de circuitos.
- ✓ Aplicaciones.

El profesor se ayuda de los conocimientos previos de sus alumnos para iniciar con un objetivo nuevo que esté planteado para el día de la clase, dejando claro que los objetivos establecidos para la sesión guardan relación entre sí.

Las aulas donde se lleva a cabo dicha clase son laboratorios pequeños, estos espacios están equipados con ocho mesas que deben ser compartidas por cuatro alumnos cada una de ellas. Una vez que el docente empieza a abordar el tema de la sesión, hace preguntas a sus alumnos para que activen sus conocimientos previos (lo que se ha visto en clases anteriores). La forma en cómo organiza el trabajo en la clase, habitualmente es individual, y sólo en raras ocasiones pudimos observar que promoviera el trabajo en equipo, a pesar de que los alumnos en el laboratorio se sientan en una mesa que comparten con tres o cuatro compañeros, el maestro no hace lo posible para aprovechar esta forma de organización habitual en el laboratorio. Del mismo modo, tampoco pudimos observar que el maestro promoviera la interacción entre sus alumnos, pero debido a las características antes mencionadas del aula donde se lleva a cabo dicha clase, es normal que los alumnos interactúen por algunos momentos de clase.

Las tareas que asigna a la clase muchas veces son de carácter cerrado e individual, y sólo en pocas ocasiones como son la resolución de algún problema o en las prácticas les asigna actividades de carácter abierto y grupal. En lo que respecta a cómo participan los alumnos, podemos mencionar que el maestro se muestra interesado y fomenta la participación activa de sus alumnos haciendo cuestionamientos sobre el tema, a los que responden algunos alumnos, y a partir de las respuestas dadas el profesor incita al resto del grupo a complementar las aportaciones iniciales.

Durante la interacción entre el maestro y los alumnos pudimos observar que los intercambios comunicativos que predominan en esta clase son preguntas de inicio, acumulativas en algunas ocasiones y de discusión cuando tratan de solucionar un problema, del mismo modo se vale de la rememoración colectiva y de la actividad conjunta previa para abordar, explicar o concluir con el tema.

Cuando el maestro inicia o continúa con alguna actividad o explicación, siempre espera que el grupo en su totalidad guarde silencio absoluto, pues de lo contrario el maestro no sigue con el curso de la clase.

En lo que se refiere a los objetivos de las sesiones, cuando el maestro pasa de un objetivo a otro, siempre hace un cierre en forma de comentario que permita a los alumnos concluir con el objetivo, es decir, hace una recapitulación de tal manera que siempre concluye de forma clara y precisa con cada uno de ellos.

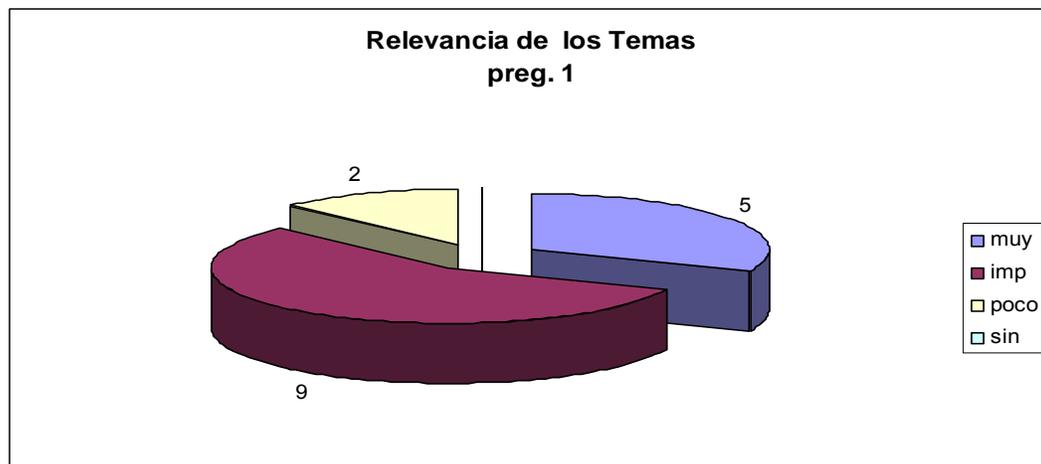
4.1.3 Encuestas Aplicadas A Los Alumnos Del Profesor Caso 1

La encuesta está formada por siete preguntas cerradas y otras tres de tipo abierto. El total de los alumnos que se encuestaron para esta materia son 16.

En seguida hacemos un primer acercamiento a los resultados.

1. Los temas que revisas en clase ¿qué tan importantes son para ti?

a) Muy importantes b) Importantes c) Poco importantes d) Sin importancia



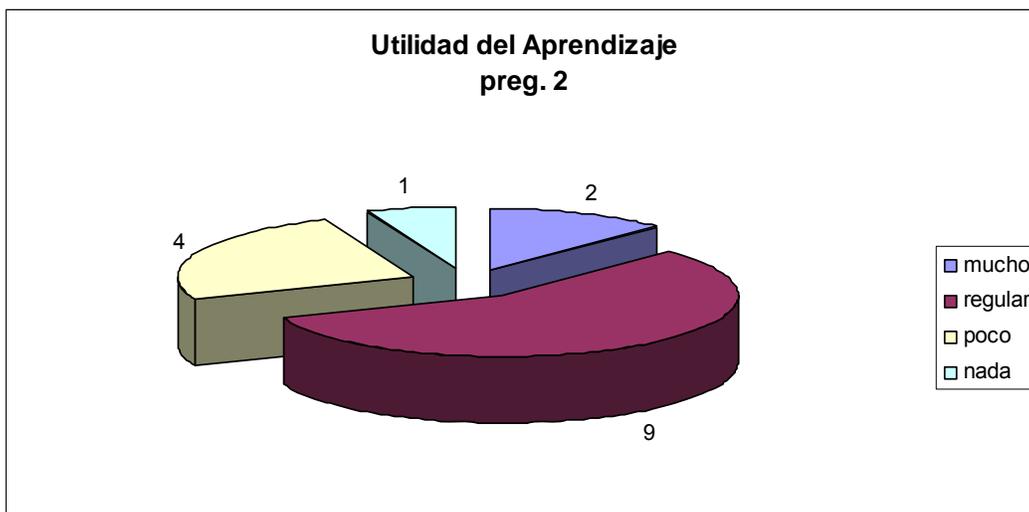
2. ¿En que medida lo que aprendes dentro del aula te sirve para resolver problemas de tu vida cotidiana?

a) Mucho

b) Regular

c) Poco

d) Nada



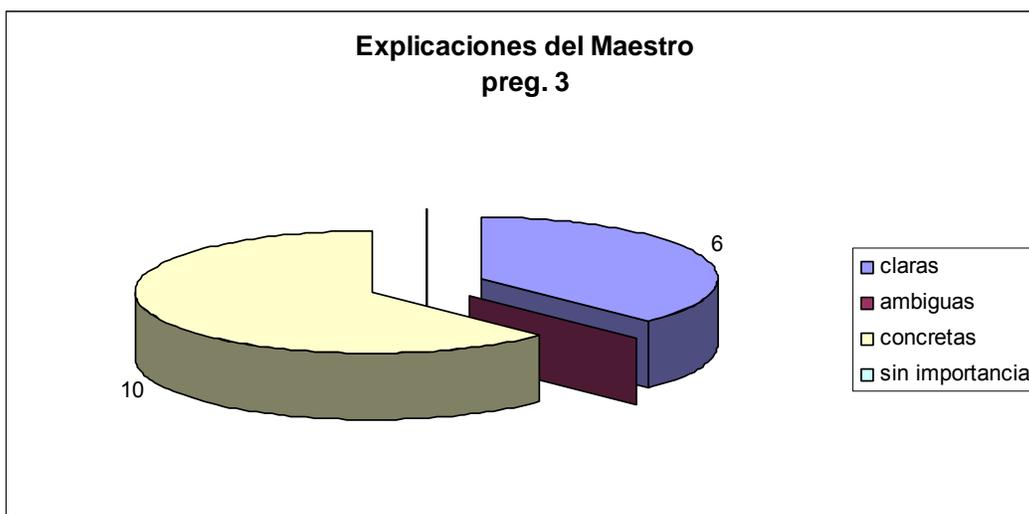
3. Las explicaciones que el maestro realiza con respecto a un tema son:

a) Claras

b) Ambiguas

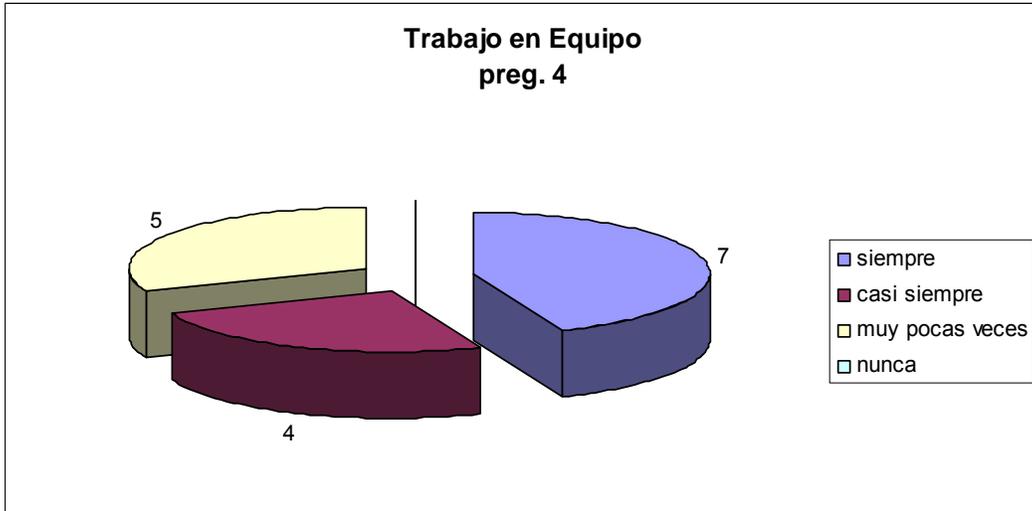
c) Concretas

d) Sin importancia



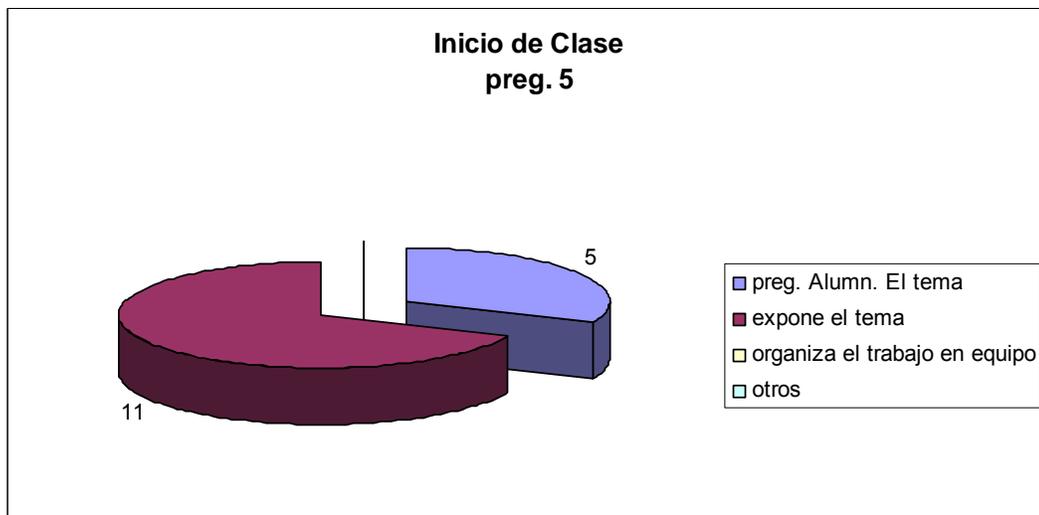
4. ¿Qué tan frecuentemente, el maestro permite que trabajes en equipo?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Muy pocas veces d) Nunca



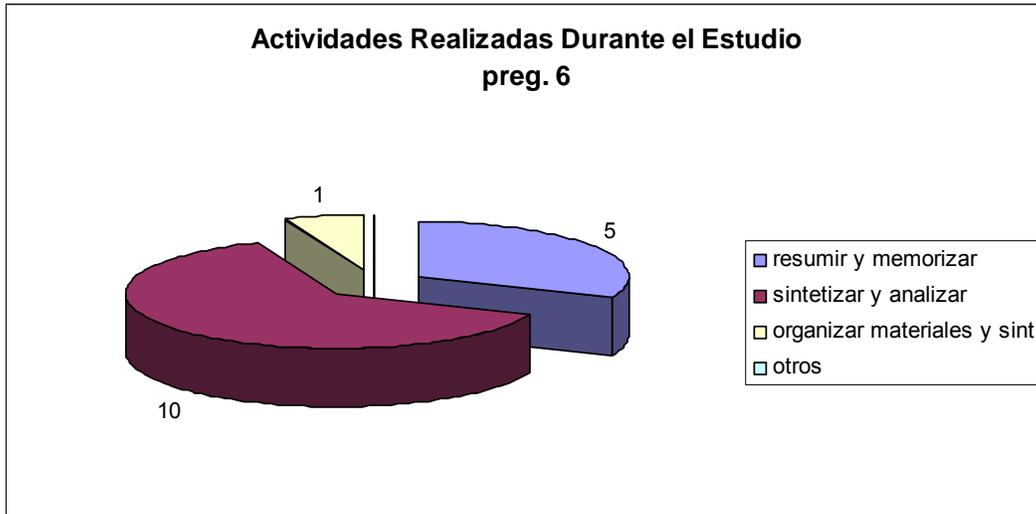
5. Generalmente el maestro inicia la clase

- a) Preguntando a los alumnos, sobre el tema b) Exponiendo el tema c) Organizando el trabajo por equipos d) Otros



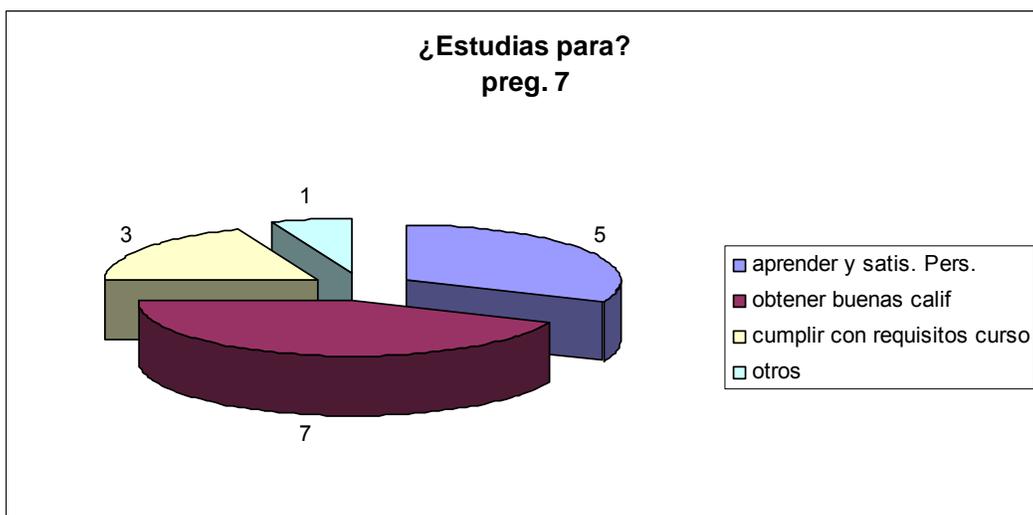
6. ¿Cuáles son las actividades que generalmente realizas cuando estudias?

- a) Resumes y memorizas la información. b) Sintetizas y analizas los textos c) Organizas los materiales y los sintetizas d) Otros



7. Por lo regular cuando estudias lo haces con el objetivo de:

- a) Aprender y por satisfacción personal b) Obtener buenas calificaciones c) Cumplir con los requisitos del curso d) Otros



A partir de la pregunta ocho a la diez, como se enfatizó al inicio del capítulo son preguntas de tipo abierto, se hace una categorización de respuestas para poder codificar los datos, es importante aclarar que en algunos de los cuestionamientos los alumnos proponen más de dos categorías, por ello el total de alumnos en estas gráficas varía.

8. ¿Consideras que el maestro es bueno para enseñar? ¿Por qué?

a) Sí, porque explica claramente los temas y aclara dudas

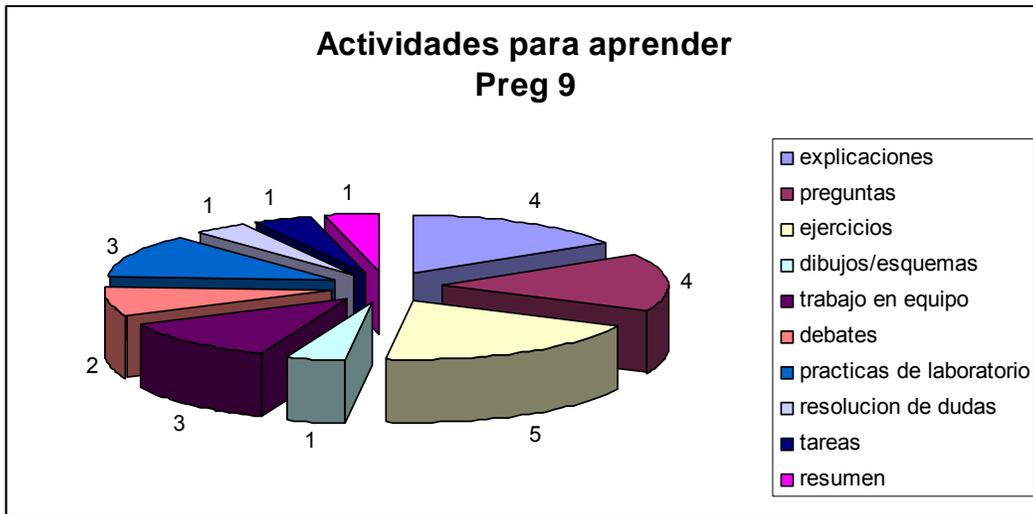
b) Sí, pero necesita más paciencia

b) No, por que a veces no le entiendo



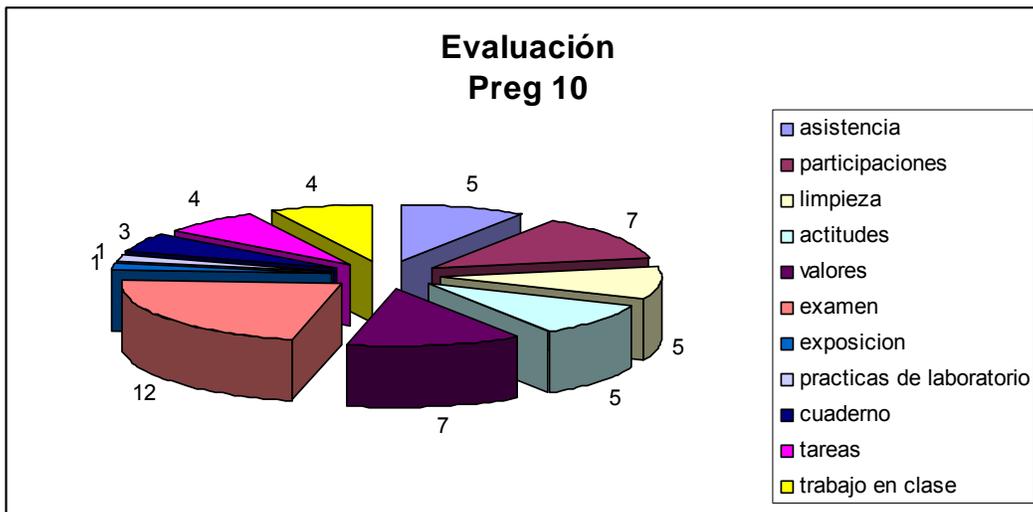
9. ¿Qué actividades que realiza el maestro son las que hacen, que aprendas?

- a) Explicaciones b) Preguntas c) Dibujos/Esquemas d) Trabajo en equipo
- e) Debates f) Prácticas de Laboratorio g) Resolución de dudas
- h) Tareas i) Resumen j) Ejercicios



10. ¿Cómo evalúa el maestro?

- a) Asistencia b) Participaciones c) Limpieza d) Actitudes
- e) Valores f) Examen g) Exposición h) Prácticas de Laboratorio
- i) Cuadernos j) Tareas k) Trabajo en Clase



4.1.4 Análisis Pedagógico De La Práctica Docente Del Profesor De Física II Caso 1

Con base en nuestra formación profesional y retomando los conceptos más importantes del enfoque constructivista, hacemos un análisis a la práctica docente del profesor que imparte la asignatura de física II en el CCH, integrando en dicho análisis los tres instrumentos utilizados para la investigación de campo (entrevista, observación y encuesta).

Un aspecto que durante nuestra investigación hemos enfatizado es que en el nivel medio superior los docentes en servicio no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias y básicas, para ejercer de forma adecuada la docencia en el caso del docente de física, podemos observar que su formación inicial es en ingeniería, esto hace evidente la carencia de las herramientas pedagógicas para su práctica docente, lo cual refuerza la idea de “para enseñar no basta con saber la materia”.

Hemos mencionado que algunos factores que inciden para la formación permanente son los bajos salarios del docente que como consecuencia inmediata tiene el hecho de que el profesor no sólo se dedique a dar clases en una sola escuela y nivel educativo, ya que para cubrir ciertas necesidades debe contar con más de un empleo, de tal manera que llega a la saturación y carga excesiva de trabajo que le impiden dedicarle el menor tiempo a su formación permanente. En este caso el maestro no sólo trabaja en el CCH, sino que además imparte clases en el nivel superior en una escuela privada.

El docente “preocupado” por su desarrollo personal y profesional, asiste a cursos relacionados con la disciplina que imparte, cursos sobre formación personal y sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero dichos cursos generalmente no cubren con sus expectativas y mucho menos con las necesidades que pretende satisfacer para mejorar su práctica cotidiana dentro del aula.

En la aplicación de los tres instrumentos pudimos observar algunos aspectos que a simple vista pudieran parecer de corte constructivista, pero haciendo un análisis profundo y una comparación entre los tres instrumentos, detectamos que estos matices constructivistas no tiene un referente teórico congruente y sólido, sino mas bien están respaldados por los conocimientos, experiencias y creencias, es decir, por las teorías implícitas de los profesores, por ejemplo el docente en la entrevista recurre a términos como son la calidad educativa, calidad en la enseñanza y el aprendizaje, del mismo modo hace referencia implícitamente a la evaluación de los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Pero contrario a este discurso constructivista, el docente asume inconscientemente una postura tradicional de la enseñanza, entendida ésta como una educación bancaria y concibe el aprendizaje como la elaboración de productos (modelo de la tecnología educativa), atendiendo principalmente contenidos actitudinales para el desarrollo de los sujetos.

El profesor nos refiere que para su actividad diaria en el aula siempre trata de dar lo mejor y esforzarse en la mayor medida posible para ejercer la docencia, pero no nos menciona el cómo, cuando y con qué herramientas pretende lograrlo.

Si partimos de la idea de que un aspecto importante para la mejora del proceso educativo en el aula es la planeación, es de esperarse que el docente realice una planeación pertinente y adecuada a las necesidades de sus aprendices, sin dejar de lado el contexto en donde se desarrolla su actividad docente. En la entrevista con el profesor observamos que su planeación es un tanto mecánica y repetitiva, ésta es semestral y retoma las prácticas de laboratorio previamente elaboradas en semestres anteriores y les realiza sólo cambios superficiales para ejecutarlas con sus nuevos estudiantes. En este sentido podemos decir que los conceptos constructivistas que el educador usa en su discurso se oponen totalmente a la forma y aspectos para su planeación, esto nos lleva a pensar que su práctica docente en el aula como ya se mencionó, está guiada por sus teorías implícitas.

De la misma forma reafirmamos que la práctica docente del profesor de Física II está basada, guiada y planificada a partir de sus creencias y concepciones personales sobre la enseñanza y el aprendizaje, de ahí la importancia de ayudar al docente de Física II a reconstruir y resignificar su labor docente (cambio conceptual).

Para el profesor el objetivo general y más importante durante el semestre, es cumplir al 100% con el programa de la asignatura dejando de lado lo que tanto promueve el constructivismo que es el desarrollo integral del sujeto.

Durante la clase que observamos del maestro en cuestión, pudimos percatarnos que en el transcurso de la sesión de aprendizaje el educador, en algunos momentos realizó actividades que a simple vista pueden parecer constructivistas como el uso del discurso de la estructura de IRF, sin embargo en el resto de la clase el tipo de discurso que predominó fue el de 2/3 que como bien sabemos este tipo de discurso se refiere a que es el docente el que habla la mayor parte del tiempo.

Otro aspecto que se puede percibir como constructivista es que durante y después de las explicaciones que hace el docente con respecto al tema, les plantea a sus alumnos preguntas y/o problemas que no sean tan difíciles y que no puedan resolver, pero tampoco tan sencillos para que puedan modificar sus estructuras de pensamiento y les permita la comprensión de algo abstracto.

En cuanto a la participación de los alumnos el docente hace constantes invitaciones a sus alumnos para que participen y no dejen que sean los mismos alumnos los que siempre participan, esta es una estrategia discursiva muy utilizada por los maestros en general para atraer la atención de los alumnos. Pero cuando se le preguntó el por qué de dichas actividades, su respuesta es porque eso le había funcionado en clases o semestres anteriores, de tal manera que esto nos lleva de nueva cuenta a que su práctica cotidiana está regida por sólo por sus teorías implícitas (creencias y experiencias) las cuales aunque son aceptables no bastan para generar una mejora sustancial en su actividad educadora y por ende en el aprendizaje de sus alumnos.

En las encuestas que aplicamos a los alumnos pudimos percatarnos que el objetivo del alumno cuando estudia es sólo obtener buenas calificaciones para acreditar la materia, de forma contraria a ello los aprendices refieren en la misma encuesta que las actividades que realizan cuando estudian son de síntesis y análisis, lo cual nos indicaría que el alumno tiene una motivación intrínseca por su aprendizaje, pero si tomamos en cuenta el objetivo del alumno podemos percatarnos de que el aprendiz no adopta un enfoque estratégico profundo para su aprendizaje siendo éste un aspecto esencial para un aprendizaje significativo.

En las encuestas que se aplicaron a los alumnos de física en general podemos observar que ellos consideran tener un buen profesor, ya que éste realiza exposiciones sobre los temas con explicaciones concretas sobre el mismo, que los temas que se abordan en clase son importantes y más o menos útiles para su vida cotidiana, pero debemos tomar en cuenta que el juicio del alumno sobre el maestro muchas veces es subjetivo.

A partir de este análisis consideramos que es pertinente que el docente esté conciente de la tarea que tiene como formador de sujetos, lo cual implica estar inmerso en procesos de formación constante, para lo cual proponemos un seminario-taller que brinde a los docentes las herramientas didáctico-pedagógicas necesarias para su actuación en el aula.

4.2 Caso 2, Taller De Lectura Y Redacción IV. (4° Semestre)

4.2.1 Entrevista

1. *Edad:* 35 años
2. *Asignatura que imparte:* Taller de Lectura y Redacción IV
3. *¿Durante cuanto tiempo ha dado dicha asignatura?:* 8 años
4. *¿Ha dado alguna otra asignatura?, ¿Cuál?:* Taller de Comunicación de manera esporádica ya que es optativa.
5. *¿Cuál es su formación profesional?:* Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestría en Pedagogía, ambas en la UNAM.

6. *¿Cuál es el perfil que pide la asignatura que imparte?:* Te pide la carrera en Ciencias de la Comunicación ó Letras mexicanas o Hispanas.
7. *¿Cuenta con algún otro trabajo?:* No
8. *¿Ha asistido a cursos de nivelación ó actualización pedagógica?:* Sí, claro.
9. *¿A qué tipos de cursos asiste y por qué?:* He asistido a los cursos de DGAPA que se llamaban “El ser docente” y “Actitudes en el aula”, fui porque me interesaron los temas y porque la institución te pide que asistas a cursos y aunque la institución también nos brinda cursos yo asisto a cursos externos donde considero que los temas serán abordados de forma seria, completa y por expertos o personas especializadas en el tema.
10. *¿Qué mejoraría de dichos cursos, para hacerlos más productivos e interesantes?:* Me gustaría que hubiera cursos que tuvieran que ver con la temática que se aborda en los programas y que estos temas se pudieran aplicar a la práctica. Que fueran más prácticos.
11. *¿Qué temas y contenidos le gustaría que se abordarán en dichos cursos?:* Me gustaría asistir a un curso en donde me hablaron de texto expositivos, de textos literarios, que tengan que ver con la materia y de estrategias didácticas, o donde se abordaran temas sobre cómo tratar al adolescente, ya que esta etapa es muy difícil.
12. *¿Qué cursos le gustaría que impartiera el Colegio?:* Yo creo que son muy importantes los cursos de formación, porque en ocasiones se va mucho a la cuestión pedagógica aunque no es impartida por especialistas y se deja de lado la cuestión temática, es decir que estén más enfocados a la disciplina.
13. *¿Para usted que significa enseñar?:* Es poder compartir conocimientos y actitudes con los jóvenes.
14. *¿Usted como piensa que aprenden los estudiantes?:* Yo creo que ellos son visuales, para ellos es muy difícil poner atención, aprenden más a través del uso de tecnologías y de clases más interactivas, que de clases tradicionales. Ya no son de esas generaciones que tomaban apuntes.
15. *¿Le agrada dar clases?:* Sí, mucho

16. *¿Cómo considera su práctica educativa?:* Yo me esfuerzo por dar lo mejor, yo creo que al final ellos son los que evalúan mi trabajo, pero me preocupo por preparar mi clase, por que ellos aprendan y por que pongan atención.
17. *¿Cómo es, su planeación (diaria, semanal, mensual, semestral) y que aspectos toma en cuenta para realizarla?:* Yo voy planeando por unidad temática pero lo hago desde el inicio del semestre pues trabajo en conjunto con otros profesores y debemos coordinar actividades y temas. Pero esta planeación se va ajustando durante todo el semestre. Tomando en cuenta para ello el tiempo, el contenido temático, los objetivos, los propósitos y el aprendizaje, es decir, qué es lo que queremos que el alumno aprenda.
18. *¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para sus clases?:* Yo utilizo desde el pizarrón, mapas conceptuales, lecturas exploratorias, análisis de textos, la observación y uso de videos y películas.
19. *¿Cómo evalúa a sus alumnos?:* Es muy variada, pero generalmente tomo en cuenta el trabajo en clase, el proyecto de investigación, acopio, vaciado y exposición de información, borrador y redacción de trabajos, análisis de libros, redacción de cuentos, trabajo en clase y participaciones. También considero la cuestión formativa, qué es la forma en cómo se comportan, aunque a veces resulta muy difícil.
20. *¿Qué tipo de controles disciplinarios utiliza dentro del salón de clases?:* La única norma es que no coman dentro del salón de clases, que aprendan a escuchar y respetar al que está al frente.
21. *¿Qué actividades de las que realiza, dentro del aula, considera que son las más útiles para que sus alumnos aprendan?:* La elaboración de productos como carteles, propagandas, videos y artículos. Básicamente todo lo que tenga que ver con el aspecto visual y auditivo.
22. *¿En que medida logra los objetivos de la materia?:* Varía, pero creo que es un 80%
23. *¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta, para el desarrollo de su actividad docente?:* La cantidad de alumnos ya que son demasiados alumnos por cada grupo y muchas veces el pedirles por

ejemplo un trabajo de investigación, al momento de revisarlos resulta muy cansado.

24. *¿Realiza una autoevaluación de su labor como docente y qué hace para mejorar las deficiencias?:* Sí, a parte del CAD, al final de cada semestre pido a los alumnos que escriban qué les gustó, qué no les gustó y qué sugieren, qué les parecieron los libros que leyeron, y hago modificaciones tomando en cuenta lo que ellos sugieren y sus observaciones, y omito comentarios los comentarios sobre actividades que no se puedan realizar dentro de la materia.

25. *¿Qué aspectos piensa que puede cambiar de su práctica docente?:* Muchos, yo creo que todo puede ser modificado, desde las actitudes, lo que yo cambiaría es la cuestión didáctica, las estrategias y las formas de evaluar.

4.2.2 Observación De Clase

Este es un grupo de 34 alumnos de los cuales 24 son mujeres y 10 son hombres, con un status socioeconómico medio-alto, y en el que no se observaron problemas de discriminación por raza o clase social.

Por medio de la observación de campo que realizamos en la clase de Taller de Lectura y Redacción IV, pudimos percatarnos que cuando la maestra inicia su clase y durante el desarrollo de la misma, no recupera los conocimientos previos de sus alumnos, tampoco fomenta la interacción entre ellos. En cuanto al fomento de la participación activa de los alumnos pudimos observar que se genera durante el desarrollo de la clase por medio de resolución de problemas, que se plantean a los alumnos y que buscan generar un conflicto cognitivo en sus estructuras mentales que deriven en un cambio conceptual. Si bien se cumplía de forma relativa no todos los estudiantes alcanzaban este tipo de cambio.

La forma de organizar el trabajo en esta clase es tanto individual como grupal en diferentes momentos, y el tipo de discurso se refleja perfectamente en la estructura de la *Regla de 2/3* (que se refiere a que es el maestro el que habla

las dos terceras partes de la clase), aunque en este caso no era el maestro el que habla, sino el alumno expositor en turno que de cierta forma asumía la condición de maestro.

Las conversaciones entre los alumnos y entre el maestro y los alumnos corresponden a la conversación acumulativa planteada por Mercer (1998), es decir, que sólo se ofrece información por parte del alumno que expone en algún momento. En esta clase el tipo de situaciones que dominan son las individuales al inicio de la clase y colaborativas durante el desarrollo de la misma.

En cuanto a las intervenciones del maestro pudimos observar que en el inicio de la clase no hace una intervención de apertura ni de organización, es decir, que no establece los objetivos de la clase ni las formas de trabajo durante la misma, en cambio sólo invita a los alumnos a que pongan atención al alumno que expone y a organizarse por equipos para poder dar inicio a las exposiciones. Pero durante el desarrollo de la clase realiza intervenciones de andamiaje y de regulación. Las técnicas que utiliza en el desarrollo de su clase son: suscitar participación, repetición de palabras claves, reformulación de las preguntas de los estudiantes, exhortación y recapitulaciones parciales.²

Así mismo pudimos observar que los contenidos que se abordan en la clase están en función de la carrera tentativa que los alumnos elegirán en el futuro y a partir de ello, la maestra los organiza por carrera y de una previa selección de temas que ella realiza, los alumnos pueden elegir uno de esos temas para su exposición.

Entre una exposición y otra la maestra no hace una recapitulación global de lo expuesto, ni concluye los temas y tampoco hace las intervenciones para generar discusión o debate sobre el tema lo cual impide que los estudiantes obtengan un conocimiento integrado de los diferentes temas, que desde el

² Según Mercer (1998) los profesores pueden utilizar diversas estrategias discursivas para favorecer la construcción compartida de conocimiento, entre las cuales están: la suscitación, que consiste en retomar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos; la exhortación que se refiere a que el aprendizaje significativo se propicie a partir de un uso adecuado del lenguaje y es el maestro quien debe apoyar y estimular el buen uso del mismo. Y finalmente esta la recapitulación la cual es un breve repaso de cosas que han sucedido en clases anteriores en una experiencia conjunta de la clase, para dar un contexto de la actividad actual.

punto de vista de los enfoques de aprendizaje corresponde a un enfoque superficial.

Las exposiciones son el resultado de un trabajo previo por parte de los estudiantes que se lleva a cabo durante todo el semestre, las fases de dicho trabajo son las siguientes: primero se investiga el tema, que se refiere a la recolección de la información sobre el tema; segundo se redacta, que tiene que ver con la elaboración escrita del trabajo y tercero se expone, que se refiere a la exposición del tema al resto del grupo al final del semestre. Durante la elaboración de este proyecto los alumnos cuentan con asesorías.

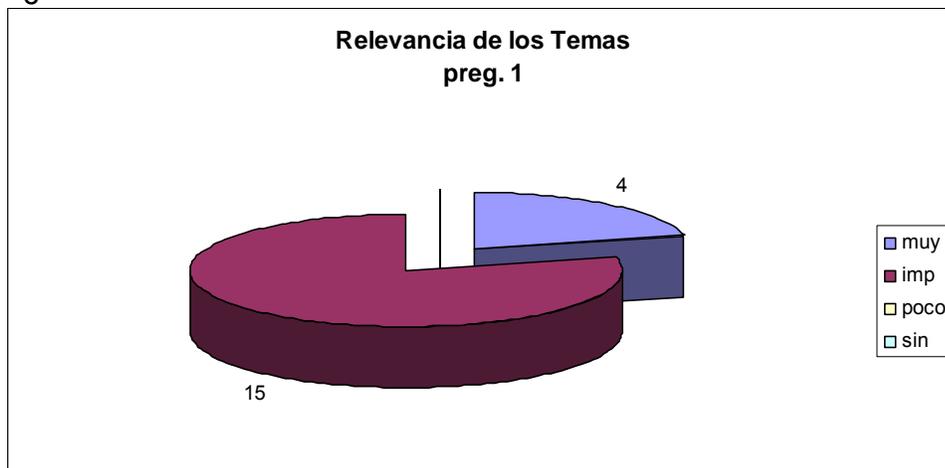
Cuando se inicia una exposición ni la maestra ni el o los expositores dan un contexto del trabajo expuesto al resto del grupo, para una mejor comprensión del tema. Durante la clase pocas veces pudimos observar intervenciones pertinentes por parte de la maestra, en cambio en repetidas ocasiones la maestra interviene para ordenar a sus alumnos “ya cállate”, “pon atención”, “ya dejen de hacer tareas de otras materias”, etc.

4.2.3 Encuesta Aplicadas A Los Alumnos De La Clase De Taller II

1. Los temas que revisas en clase ¿qué tan importantes son para ti?

a) Muy importantes b) Importantes c) Poco importantes d) Sin importancia

2. ¿



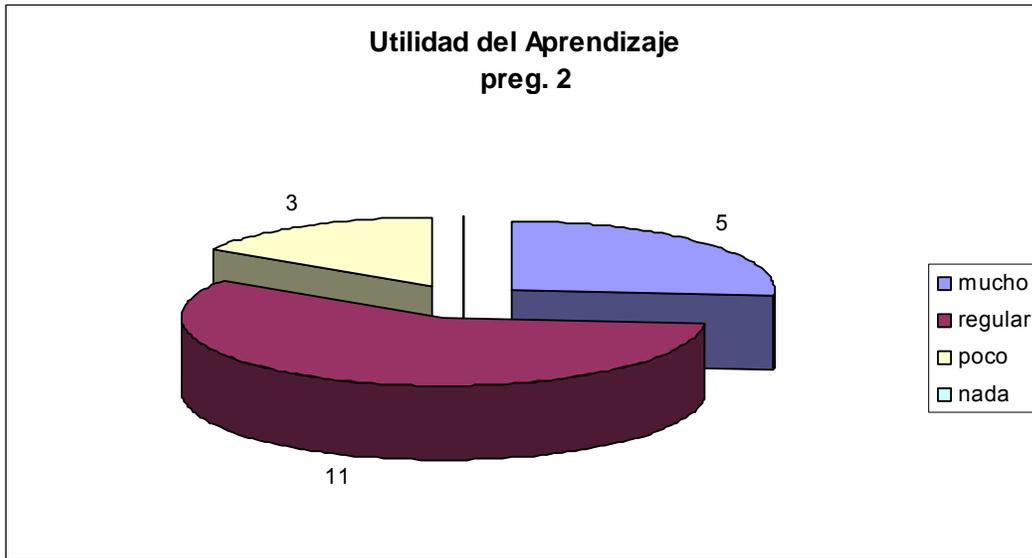
lo que aprendes dentro del aula te sirve para resolver problemas de tu vida cotidiana?

a) Mucho

b) Regular

c) Poco

d) Nada



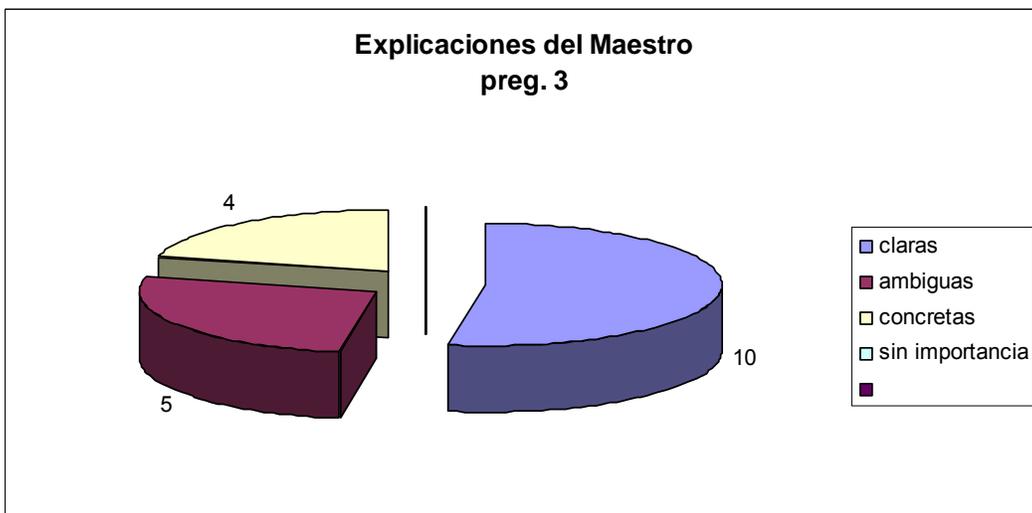
3. Las explicaciones que el maestro realiza con respecto a un tema son:

a) Claras

b) Ambiguas

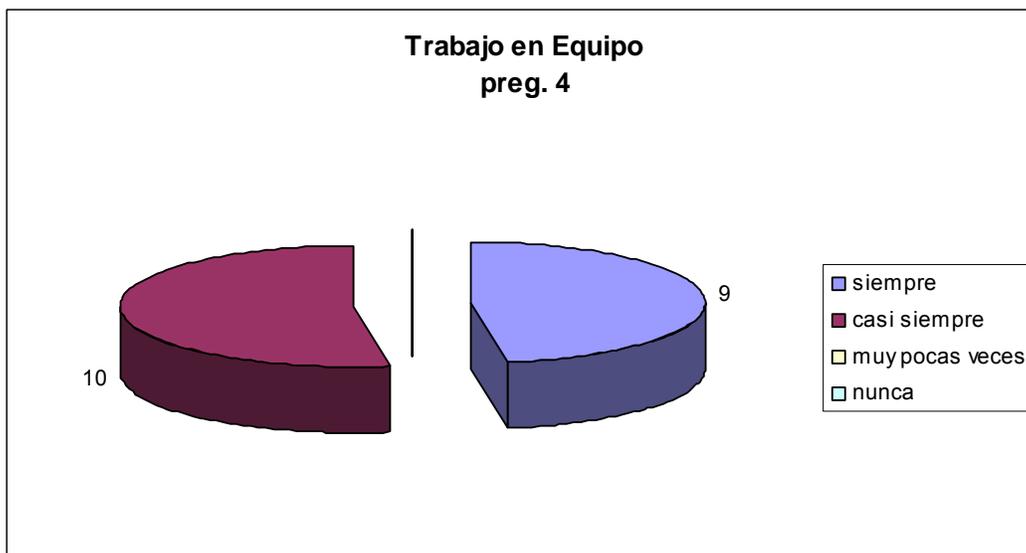
c) Concretas

d) Sin importancia



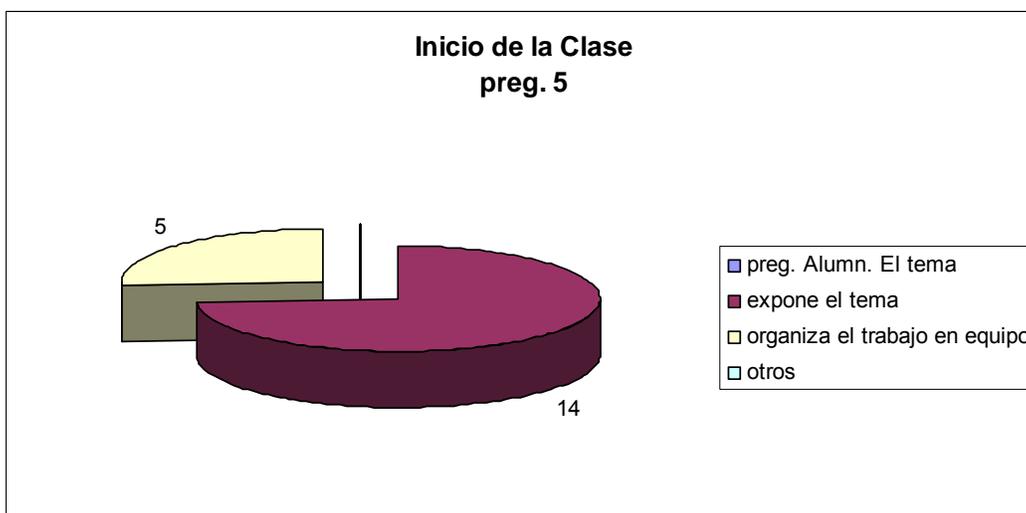
4. ¿Qué tan frecuente, el maestro permite que trabajes en equipo?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Muy pocas veces d) Nunca



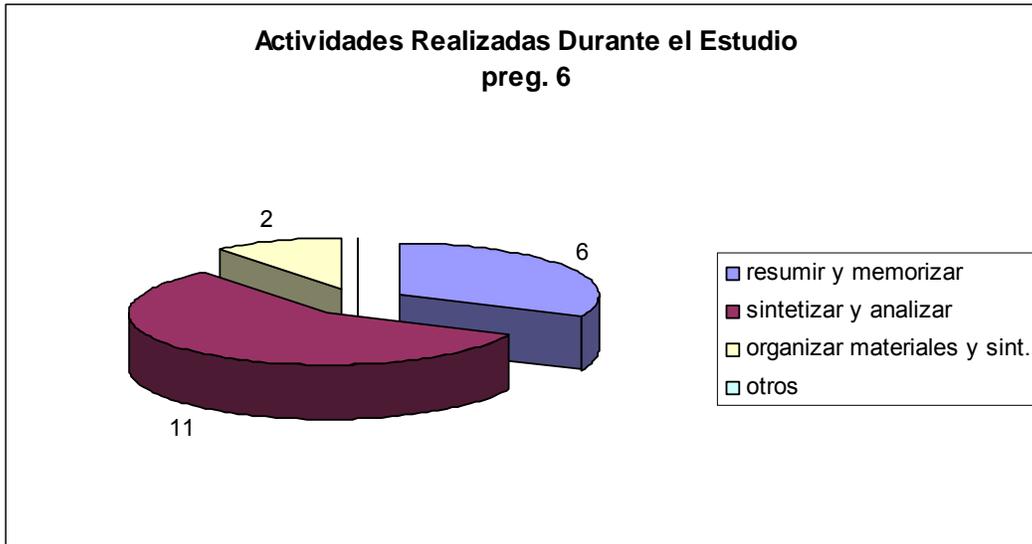
5. Generalmente el maestro inicia la clase:

- a) Preguntando a los alumnos, sobre el tema b) Exponiendo el tema c) Organizando el trabajo por equipos d) Otros



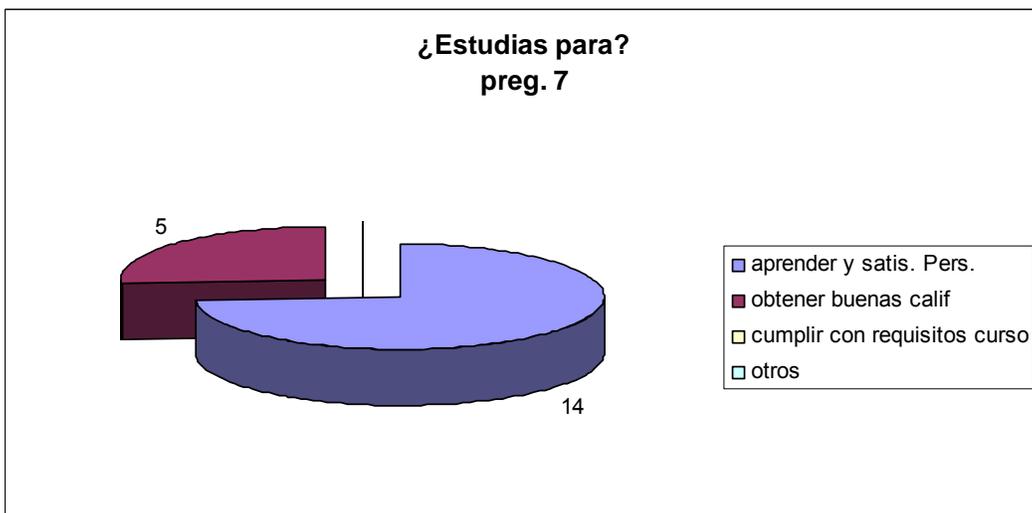
6. ¿Cuáles son las actividades que generalmente realizas cuando estudias?

- a) Resumes y memorizas la información. b) Sintetizas y analizas los textos c) Organizas los materiales y los sintetizas d) Otros



7. Por lo regular cuando estudias lo haces con el objetivo de:

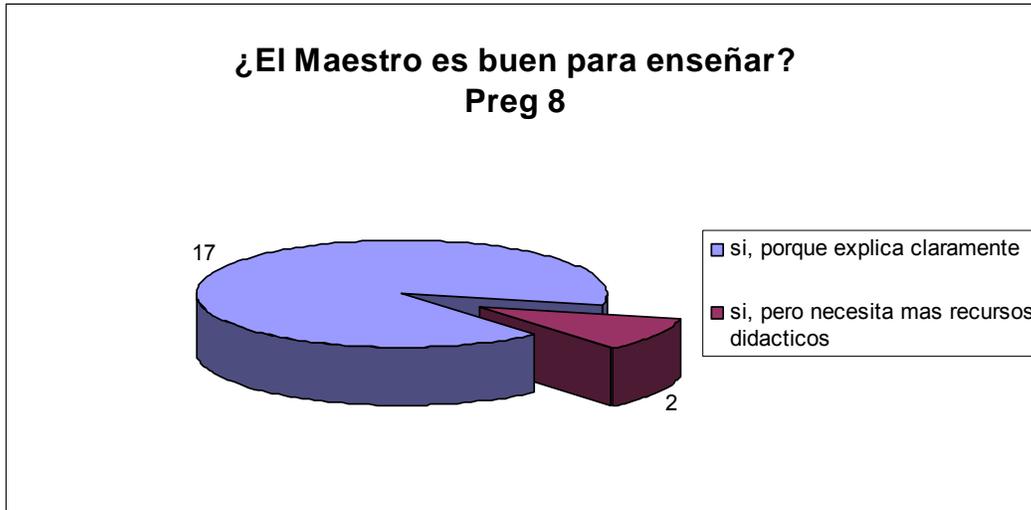
- a) Aprender y por satisfacción personal b) Obtener buenas calificaciones c) Cumplir con los requisitos del curso d) Otros



8. ¿Consideras que el maestro es bueno para enseñar? ¿Por qué?

a) Sí, porque explica claramente los temas y aclara dudas

b) Sí, pero necesita más recursos didácticos



9. ¿Qué actividades que realiza el maestro son las que hacen, que aprendas?

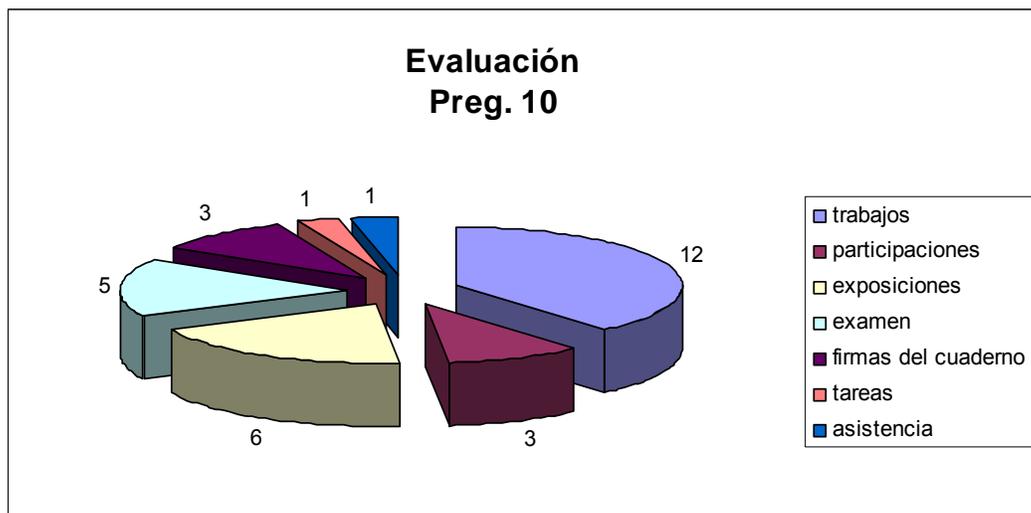
a) Trabajo en equipo b) Investigación Bibliográfica c) Análisis de conceptos

d) Elaboración de resumen e) Ver películas



10. ¿Cómo evalúa el maestro? Y ¿Cómo te gustaría que te evaluara?

- a) Trabajos b) Participaciones c) Exposiciones d) Examen
e) Firmas del cuaderno f) Tareas g) Asistencia



4.2.4 Análisis Pedagógico De La Práctica Docente De La Profesora De Taller De Lectura Y Redacción II

A partir de la triangulación de los datos aportados por los tres instrumentos para el análisis de la práctica docente de la profesora de Taller de Lectura y Redacción II, hemos analizado que como en la mayoría de los casos, su intervención docente se lleva a cabo con base en sus teorías implícitas, donde lo fundamental son las creencias y los juicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando claro que no es nuestra intención analizar sus saberes disciplinarios. Aunque la Profesora manifestó en la entrevista que tiene maestría en Pedagogía y ha asistido a los cursos impartidos por el CCH, su práctica docente (la cual se analiza a partir de la observación directa dentro del aula), refleja algunas inconsistencias sobre todo en la manera de como se ejecuta su labor como profesional.

A través de la observación de clase se puede concluir que la profesora necesita mayor dinamismo, andamiaje, pero sobre todo estrategias y técnicas didácticas

para la impartición de clases. Pues recordemos que en cada momento de las sesiones de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre), se utilizan específicamente distintas estrategias. Entre ellas podemos identificar las mencionadas por Pozo (1992) que son; organizadores previos, ilustraciones, analogías, resumen, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, mapas conceptuales, redes semánticas, mapas mentales, entre muchas más y las cuales se clasifican en preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales según el momento en el que se haga uso de ellas.

Su excesiva utilización de exposiciones, impartidas por los alumnos hace de la clase un lugar poco significativo y reflexivo para ellos, reflejado también en la encuesta que se les hizo a los aprendices, quienes mencionan que los temas y “aprendizajes” abordados en el aula son poco interesantes y significativos en su vida diaria.

Dichas exposiciones sólo conllevan a que los que investigan y analizan el tema son única y exclusivamente los alumnos en turno, asignando una actitud pasiva al resto del grupo, lo cual deja de lado la discusión, el análisis colectivo, el debate, etc. en clase y los distintos tipos de tareas (exploratorias o de reafirmación de contenidos). En este caso desde la teoría sociocultural, podemos afirmar que no se considera el valor de la interacción social en el aula y mucho menos, las posibilidades de aprendizaje mediante el uso de la noción de la ZDP (zona de desarrollo próximo).

Asociado a esta situación el lenguaje que utiliza dentro del salón es de tipo unidireccional y expositivo por parte del maestro, donde las participaciones son escasas por la falta de interacción entre ponentes y forum. Por tanto consideramos que la profesora necesita establecer ciertas estrategias para que los alumnos se interesen e incluso participen en la exposición a través de estrategias específicas que hagan de la clase un sitio con mayor dinamismo y participación, ya que el objetivo principal de la materia es desarrollar competencias cognitivas, discursivas, sociales y personales. Pensamos que para la profesora no está clara la intención de la materia ni el sentido de las actividades desarrolladas.

Este análisis nos lleva a pensar que hace falta un andamiaje y acompañamiento de la profesora en el desarrollo de las actividades de sus estudiantes, puesto que sus participaciones y aportaciones son escasas y poco sustanciales. La escasa participación de los educandos no suscita el conflicto cognitivo y sociocognitivo, pues al término de cada participación se cierra el tema con un breve comentario por parte de la profesora, el cual solo es de forma superficial y acrítico. Es aquí donde pensamos que las técnicas como el debate o preguntas guiadas serían adecuadas para dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La falta de disposición por parte de los estudiantes, seguramente por la falta de conexión entre el contenido y sus intereses y necesidades además de la poca organización y estructuración del mismo, propicia en los sujetos el desinterés que se tiene hacia los temas y actividades abordados durante clases. Por tanto, lo único que queda es establecer la disciplina dentro del aula de forma rígida, por eso la profesora durante clases constantemente interviene para ordenar a sus alumnos “ya cállate”, “pon atención”, “ya dejen de hacer tareas de otras materias”.

Estos fenómenos que dificultan el aprendizaje dentro del salón de clases lo único que refleja es la falta de planeación diaria o semanal para el tema por abordar, las estrategias que utiliza la docente son reducidas a unas cuantas (principalmente exposiciones), la poca preparación para suscitar el trabajo en equipo.

Podemos concluir a través de esta breve reflexión que la profesora de Taller de Lectura y Redacción II, necesita mayores elementos pedagógicos-didácticos que le ayuden a romper con ciertas rutinas derivadas de sus teorías implícitas, considerando a éstas como un conjunto más o menos integrado y consistente de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. “Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad” (Aguilar, 1995).

Por lo que consideramos que una forma que le permita romper con esas concepciones y prácticas, es su participación auténtica en diversas actividades académicas como cursos, seminarios o talleres que aborden temas específicamente pedagógicos-didácticos, pero que como la propia profesora lo aclaró en la entrevista “que sean impartidos con un objetivo claro y lo más importante que se generen a partir de la práctica, en la práctica y para la práctica”.

4.3 Caso 3, Ciencias De La Salud II. (6° Semestre)

4.3.1 Entrevista

1. *Edad:* 37 años
2. *¿Qué signatura imparte?:* Ciencias de la Salud II
3. *¿Durante cuanto tiempo ha dado dicha asignatura?:* 2 años
4. *¿Ha dado alguna otra asignatura, cuál?:* Ciencias de la Salud I, Física y Química en secundaria durante 13 años.
5. *¿Cuál es su formación profesional?:* Cirujano Dentista.
6. *¿Cuál es el perfil que pide la asignatura que imparte?:* La materia la pueden dar: médicos, cirujanos dentistas y creo que también biólogos.
7. *¿Cuenta con algún otro trabajo?:* Sí, imparto clases en una secundaria y atiendo mi consultorio particular.
8. *¿Ha asistido a cursos de nivelación ó actualización pedagógica?:* Sí, por supuesto.
9. *¿A qué tipo de cursos asiste y por qué?:* Porque me di cuenta de que era una necesidad indispensable, al no ser una profesora normalista tenía muchas carencias y asistí a un curso de actualización pedagógica impartido por la SEP y por la DEGEST. He asistido a cursos de Psicología, de Didáctica y sobre temas de salud.
10. *¿Qué mejoraría de dichos cursos, para hacerlos mas productivos e interesantes?:* La obtención de algún producto específico y pasar de lo teórico a lo práctico, que no se quede en el plano de la teoría y el contenido se aterrice más a la práctica cotidiana
11. *¿Qué temas y contenidos le gustaría que se abordarán en dichos*

cursos?: Teorías de aprendizaje para un mejor manejo de los temas.

12. *¿Qué cursos le gustaría que impartiera el Colegio?:* Que se manejara algún curso de competencias y habilidades y cómo desarrollarlas en los alumnos.
13. *¿Para usted que significa enseñar?:* Son tantas cosas, primero es un aprendizaje constante, es un compromiso y es una forma de facilitarles a ellos (alumnos) su aprendizaje.
14. *¿Usted cómo piensa que aprenden los estudiantes?:* cuando ellos son los que investigan y generan el conocimiento, cuando ellos deciden que contenidos abordar.
15. *¿Le agrada dar clases?:* Sí definitivamente, es como una adicción, te mantiene actual, dinámico, te contagias de su energía, esta profesión te obliga a estar en una constante actualización en todos los sentidos, es una actividad llena de retos.
16. *¿Cómo considera su práctica educativa?:* Me siento satisfecha, siento que los alumnos aprenden, me gusta mucho la asignatura que imparto, es una asignatura de interés para ellos y considero tener herramientas como el manejo de los temas que aborda la asignatura, el manejo de la disciplina, el establecimiento y cumplimiento de reglas y normas que rigen la clase, apoyos didácticos que te permiten incentivar y motivar al grupo, y también materiales muy concretos que yo misma preparo y adecuo constantemente.
17. *¿Cómo es su planeación (diaria, semanal, mensual, semestral) y que aspectos toma en cuenta para realizarla?:* Semestral, para ver temas y actividades, después hago una planeación por unidad y posteriormente una por tema. Aunque al principio no sabía como hacer una planeación con el tiempo y con el curso de actualización pedagógica he ido perfeccionando este aspecto.
18. *¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para sus clases?:* El manejo de la participación, construyendo con información e investigación en conjunto con los alumnos, análisis y síntesis, mapas mentales, utilización de imágenes.
19. *¿Cómo evalúa a sus alumnos?:* Con rúbricas, cada actividad tiene una rúbrica donde se especifican ciertos aspectos a evaluar, es una

evaluación establecida pero no rígida y por lo tanto puede modificarse según las aportaciones de los alumnos.

20. *¿Qué tipo de controles disciplinarios utiliza dentro del salón de clases?:*

Pues el establecimiento claro de las reglas del juego desde el inicio del curso.

21. *¿Qué actividades de las que realiza, dentro del aula, considera que son*

las más útiles para que sus alumnos aprendan?: Pues yo creo que la participación constante, hacerlos sentir responsables de su persona y actividades que concienticen a los alumnos sobre el cuidado de su cuerpo así como la investigación y el análisis.

22. *¿En que medida logra los objetivos de la materia?:* En un 80%

23. *¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta, para el*

desarrollo de su actividad docente?: Yo creo que un poco de lo económico de los alumnos, porque no puedes exigir una inversión a los alumnos para ciertas actividades, aunque creo que el colegio brinda muchas cosas para las actividades de docencia.

24. *¿Realiza una autoevaluación de su labor como docente y qué hace para*

mejorar las deficiencias?: Tengo un instrumento, donde planteo situaciones para darme cuenta de lo que debo modificar y mejorar y a parte está el CAD (Cuestionario de Actividad Docente)

25. *¿Qué aspectos piensa que puede cambiar de su práctica docente?:*

Muchos, creo que puedo tener más estructurada mi clase ya que a veces me falta hacer el cierre de los temas en la clase.

4.3.2 Observación De Clase

En cuanto a la composición del grupo podemos observar que es relativamente pequeño con 18 participantes donde predominan las mujeres que son 15 y solamente 3 hombres, el status socioeconómico del grupo es medio-alto con un rendimiento académico regular y sin problemas de raza o procedencia étnica.

Durante la grabación de la clase de Ciencias de la Salud II que se imparte sólo a los alumnos que cursan quinto y sexto semestre del bachillerato en el Colegio

de Ciencias y Humanidades, pudimos observar que la maestra de dicha asignatura trata en la mayor medida posible recuperar los conocimientos previos de sus alumnos, con esto nos referimos a que la maestra sólo pregunta a sus alumnos si recuerdan lo que se vio durante la clase anterior, durante el desarrollo de la clase la profesora es quien lleva el control del diálogo y sólo en algunas ocasiones hace preguntas a sus alumnos con respecto al tema en cuestión, promoviendo sólo un poco la participación de sus alumnos.

Otro aspecto importante que se observa es que la maestra en ningún momento de la clase fomenta la interacción entre sus alumnos, lo cual impide que los estudiantes elaboren o construyan sistemas de significados compartidos en el espacio escolar.

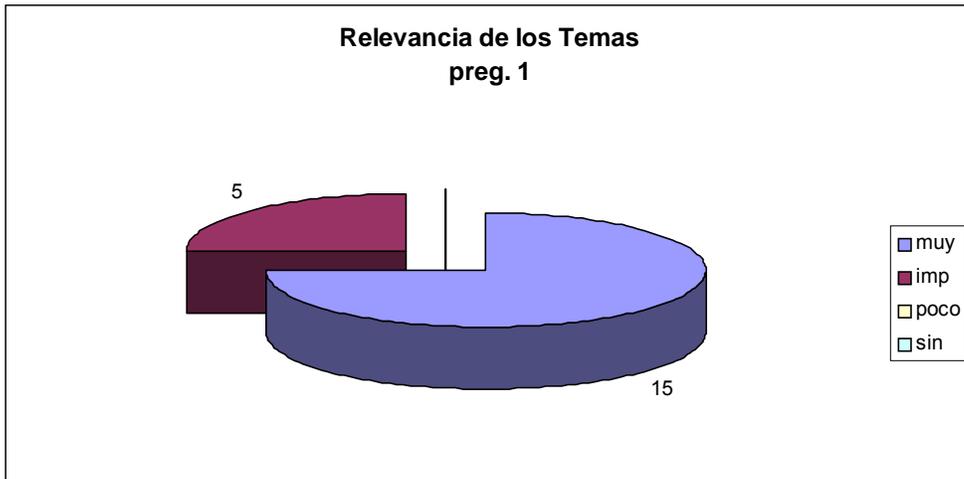
La forma en cómo organiza el trabajo durante el inicio y desarrollo de la clase es individual y en ningún momento de la clase se dieron muestras de que se fomente el trabajo en equipo en los alumnos.

En cuanto a los tipos de tarea que asigna al grupo y que se observaron durante la clase son de carácter cerrado y siempre de forma individual. Cuando los alumnos participan lo hacen con base en las tareas que han elaborado previamente y en varias ocasiones la información que se ofrece es de sentido común, durante el transcurso de la clase no se plantea a los alumnos problemáticas que ellos tengan que resolver, pues casi el 90% de la información que se manejó en la sesión fue teórica y la ejemplifica con experiencias previas ya sea de ella o de los alumnos mismos para su mejor comprensión. Otro aspecto muy marcado en la clase, es que la maestra constantemente pide a sus alumnos que guarden silencio con la finalidad de reestablecer el orden dentro del aula.

4.3.3 Encuestas Aplicadas A Los Alumnos

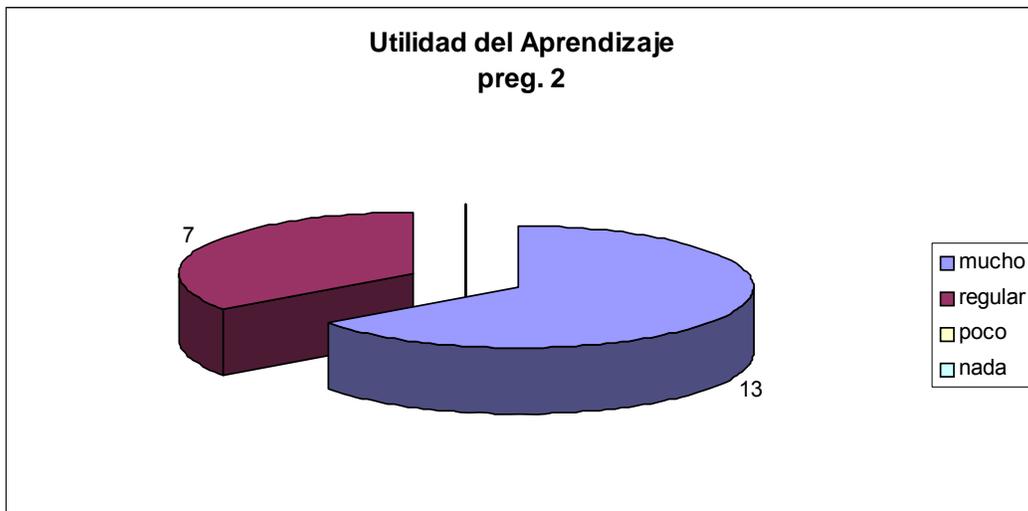
1. Los temas que revisas en clase ¿qué tan importantes son para ti?

a) Muy importantes b) Importantes c) Poco importantes d) Sin importancia



2. ¿En que medida lo que aprendes dentro del aula te sirve para resolver problemas de tu vida cotidiana?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada



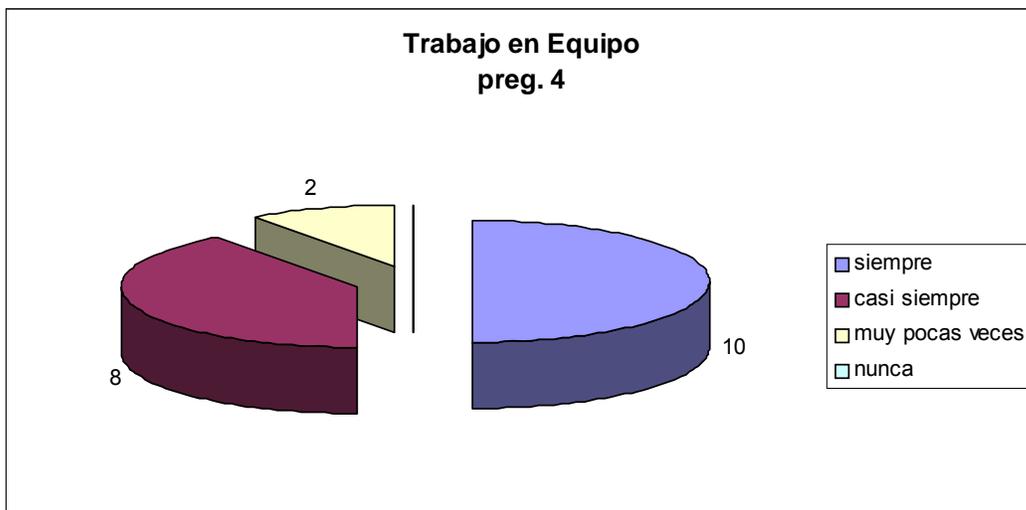
3. Las explicaciones que el maestro realiza con respecto a un tema son:

- a) Claras b) Ambiguas c) Concretas d) Sin Importancia



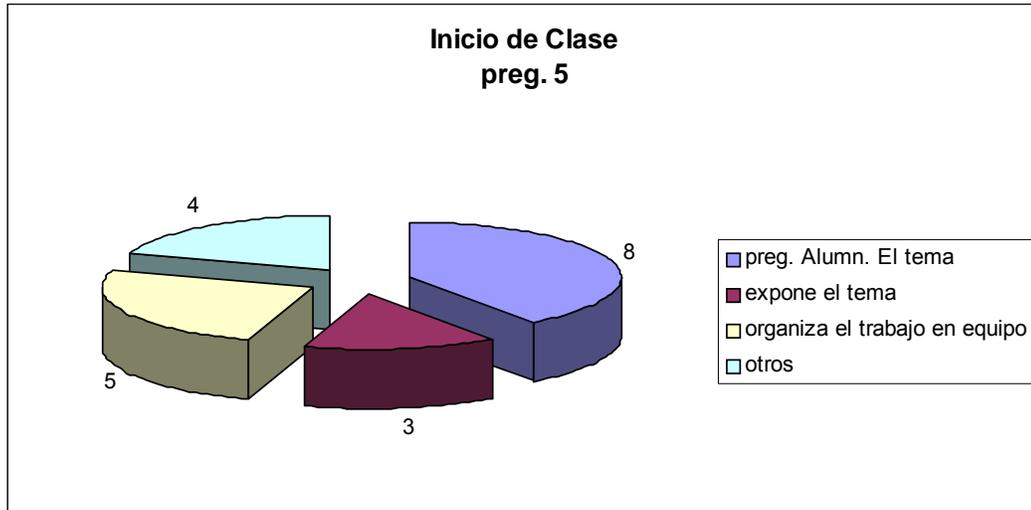
4. ¿Que tan frecuente, el maestro permite que trabajes en equipo?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Muy pocas veces d) Nunca



5. Generalmente el maestro inicia la clase:

- c) Preguntando a los alumnos, sobre el tema b) Exponiendo el tema c) Organizando el trabajo por equipos d) Otros



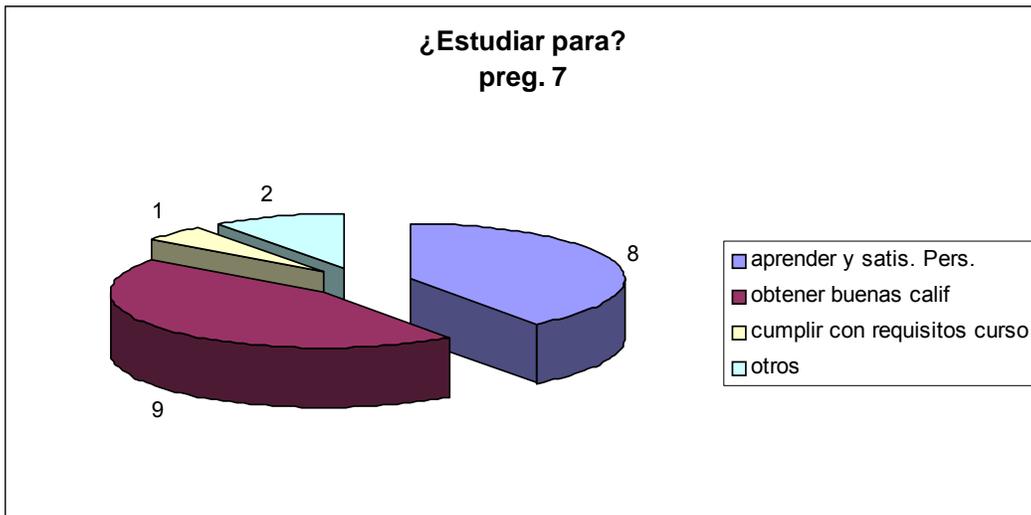
6. ¿Cuáles son las actividades que generalmente realizas cuando estudias?

- a) Resumes y memorizas la información. b) Sintetizas y analizas los textos c) Organizas los materiales y los sintetizas d) Otros



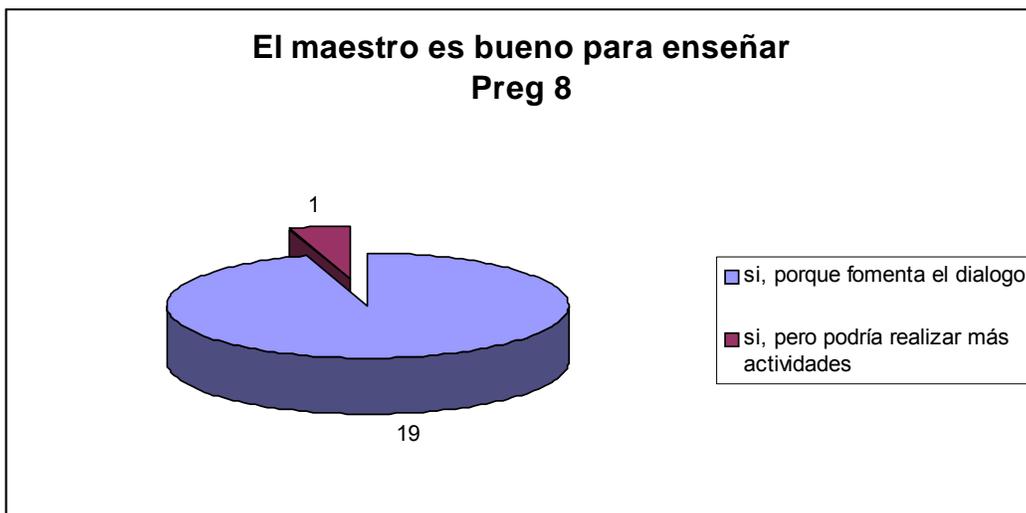
7. Por lo regular cuando estudias lo haces con el objetivo de:

- a) Aprender y por satisfacción personal b) Obtener buenas calificaciones c) Cumplir con los requisitos del curso d) Otros



8. ¿Consideras que el maestro es bueno para enseñar? ¿Por qué?

- a) Sí, porque explica claramente los temas y aclara dudas b) Sí, pero podría hacer más actividades



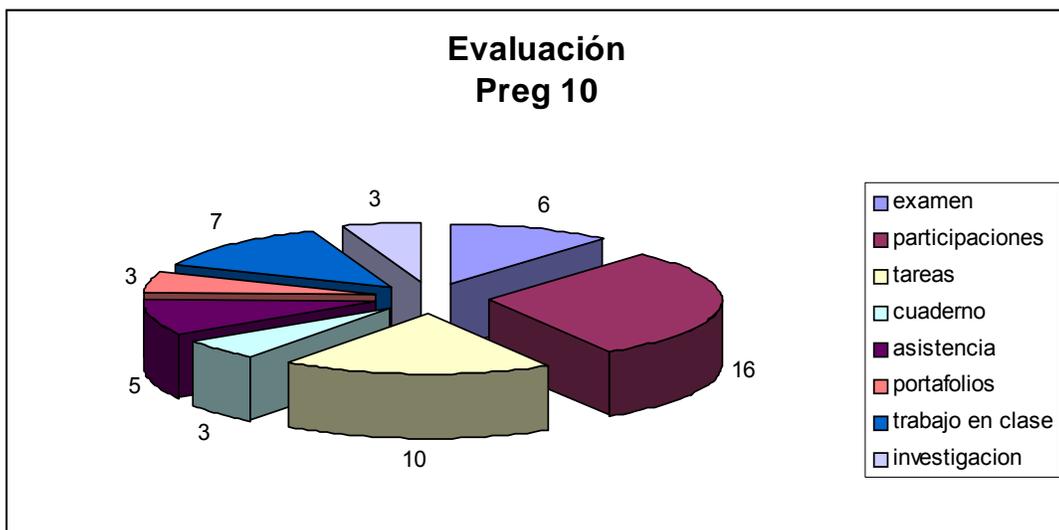
9. ¿Qué actividades que realiza el maestro son las que hacen, que aprendas?

- a) Exposiciones
- b) Investigación
- c) Dinámicas Grupales
- d) Esquemas
- e) Ejercicios
- f) Debates
- g) Tareas
- h) Trabajo en Equipo
- i) Resumen



10. ¿Cómo evalúa el maestro? Y ¿Cómo te gustaría que te evaluara?

- a) Examen
- b) Participaciones
- c) Tareas
- d) Cuaderno
- e) Asistencia
- f) Portafolios
- g) Trabajo en Clase
- h) Investigación



4.3.4 Análisis Pedagógico De La Práctica Docente De La Profesora De Ciencias De La Salud

Como se ha venido realizando hasta el momento la triangulación de los instrumentos y por ende el de sus resultados, nos permitirá contemplar la “realidad” de algunos maestros del CCH Sur, con la finalidad de construir algunas generalidades.

En el caso específico de la profesora de Ciencias de la Salud podemos analizar que su labor docente se ha venido construyendo a partir de la experiencia cotidiana dentro del aula. Necesita mayores refuerzos didácticos que le permitan concentrarse en los objetivos generales de la materia y que a su vez tenga presente sus objetivos de cada sesión de aprendizaje. Ella refiere en la entrevista: “creo que puedo tener más estructurada mi clase ya que a veces me falta hacer el cierre de los temas en la clase”, con base en esta afirmación la profesora da a conocer que aún no logra articular las distintas fases por las que atraviesa una clase, lo cual tiene impactos a la hora de seleccionar y ejecutar estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

De la misma forma que los profesores anteriores, la maestra en cuestión necesita tener mayor claridad sobre las implicaciones que tiene el aprender y el enseñar, es decir, necesita tener una posición clara y objetiva del modelo pedagógico al que pertenece su práctica educativa, pues su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje esta fundamentada a partir de las creencias.

En una parte de la entrevista la profesora da a conocer que el manejo de los temas y la disciplina son dos cosas diferentes, de igual forma refiere que los aspectos didácticos tienen que ver con la motivación hacia los alumnos, es claro que necesita conceptualizar algunos aspectos importantes que recaen dentro del ámbito pedagógico y didáctico, de ahí nuestro interés por proponer un seminario-taller que atienda estas necesidades.

Con base en el capítulo 3 de esta investigación y siendo mas específicos, al apartado que refiere sobre las competencias docentes, la profesora solo maneja

el dominio y conocimientos propios de la disciplina, pero aún faltan por trabajar aspectos más relevantes como: a) la gestión dentro del aula, b) el discurso para activar el aprendizaje de los sujetos y c) la conceptualización e instrumentación de la evaluación en sus diferentes fases y niveles.

Dichos resultados obtenidos en la entrevista encajan adecuadamente con la observación en clase, pues al no tener claro los objetivos institucionales y curriculares, la profesora no fomenta el trabajo en equipo para la construcción del conocimiento y esto da como resultado la poca interacción y construcción de significados de forma colectiva.

Aunado a todo lo anterior podemos rescatar de la observación en clase que las participaciones de la profesora son muy constantes, dejando de lado al alumno y su proceso para la construcción del conocimiento, lo cual no permite que el sujeto resuelva sus conflictos cognitivos a través de preguntas abiertas y directas sobre problemas concretos del contenido que se está enseñando y aprendiendo, esto lleva a que el alumnos a quedarse con lagunas y dudas, entre otras cosas porque sus intervenciones son esporádicas y de sentido común.

A través de toda la recapitulación teórico-práctica que se ha elaborado, hemos reafirmado las diversas hipótesis que nos planteamos en un inicio, aunque queda de manifiesto que algunas otras ideas a través de la investigación de campo, fueron replanteadas en la trayectoria de nuestro proyecto. Todo lo cual nos permite plantear de forma objetiva un cúmulo de conclusiones que serán presentadas al final de la investigación, y como resultado del trabajo desplegado logramos diseñar una propuesta de intervención pedagógica, denominada “Imaginando una nueva Práctica”, misma que se presenta en el siguiente capítulo.

CAPITULO V. SEMINARIO-TALLER IMAGINANDO UNA NUEVA PRÁCTICA

PRESENTACIÓN

La enseñanza, a diferencia de lo que muchos piensan, es un acto difícil de realizar pues hay que tener presente que la materia prima son seres humanos cambiantes, con un grado de subjetividad y sentimientos, que es lo que hace aun más difícil esta labor. Como lo refiere Fernando Savater (2003) enseñar es siempre enseñar al que no sabe y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena, no puede ser maestro por mucho que sepa. Precisamente en esta idea es donde radica la importancia del Seminario-Taller, que aquí propone, pues es primordial reconocer que a los docentes les hace falta una formación permanente más allá de sus primeros estudios (formación inicial).

Es de resaltar en este momento que este proyecto gira en torno al docente, no entendido como único agente importante del proceso educativo, sino reconociendo que su papel se ha relegado y transferido a un segundo plano, cuando el desempeño y el lugar que ocupa dentro del ámbito de la enseñanza es fundamental, y hay que comprender que la formación del docente en el nivel medio superior es precaria, ordinaria y hasta cierto punto de sentido común.

A partir de lo anterior el Seminario-Taller ha sido elaborado con la finalidad de responder a un conjunto de necesidades y limitaciones pedagógicas-didácticas que los maestros evidencian en el trabajo de campo. Esta propuesta está fundamentada con bases constructivistas, donde el profesor tendrá contacto con su realidad cotidiana y a partir de ésta investigará, reflexionará e innovará su propia labor docente, con ayuda de sus pares en el Seminario-taller.

Estructura del Seminario-taller

Las sesiones de aprendizaje dentro de esta propuesta, están distribuidas en dos semanas con cinco sesiones de dos horas diarias, obteniendo un total al final del seminario-taller de 20 horas. La modalidad didáctica elegida es Seminario-Taller, por tanto, las clases tendrán un cierto grado de investigación y reflexión de textos de autores contemporáneos, y por supuesto un aterrizaje de dichos postulados a través de la relación con su práctica cotidiana, es decir, es de nuestro interés resaltar la importancia que debe tener la vinculación teoría-práctica, para formar a docentes investigadores a partir de su práctica y para la innovación de la misma.

El seminario cuenta con cuatro módulos, cada uno de ellos ayudarán a desarrollar competencias específicas en los participantes del Seminario-Taller.

Del primero al tercer módulo tienen una estructura propia, es decir, cuentan con contenidos explícitos dentro de la estructura didáctica del proyecto, el cuarto módulo estará distribuido de forma transversal en los apartados mencionados, con la finalidad de atender y desarrollar en los docentes valores éticos-profesionales.

Este proyecto encuentra su sentido y origen en la preparación de preparación pedagógica de los docentes y en la necesidad de apoyarlos a mejorar su práctica educativa; mejora que tendrá un impacto no sólo en el aspecto profesional, sino que trasciende y va más allá llegando a niveles de superación personal.

Objetivo General

Que el docente transforme su práctica profesional, a través de elementos pedagógicos-didácticos, desde un enfoque constructivista que le permitan entender los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, por medio del seminario-taller y con diversas estrategias que respondan a sus necesidades específicas.

Objetivos Específicos

- ✓ Que el docente reinterprete su práctica educativa a partir del conocimiento de los diversos modelos pedagógicos con ayuda de algunos textos que aborden el tema, así mismo se implementarán estrategias de sensibilización sobre la práctica de cada uno.
- ✓ Dar a conocer las características de la programación didáctica a partir de la práctica cotidiana de los participantes del seminario-taller.
- ✓ Que el docente comprenda la evaluación como proceso y sus diferentes tipos, para que se apropie del concepto a partir de reconocer la funcionalidad que ésta tiene en su labor
- ✓ Que los profesores elaboren una propuesta colectiva con fundamentos pedagógico-didácticos que responda a las necesidades de su práctica docente.

PROGRAMA DIDACTICO

| | | |
|--|---|---|
| MÓDULO 1 RECONOCIENDO MI PRÁCTICA  | MÓDULO 2 CONSTRUYENDO MI ENSEÑANZA  | MÓDULO 3 EVALUANDO MI DOCENCIA  |
| Sesión 1: Presentación e Integración grupal Mi Práctica Profesional | sesión 5: Características de los Objetivos Características de los Contenidos | Sesión 8: Diagnostico y Evaluación |
| Sesión 2: Modelos Pedagógicos | sesión 6: Competencias | Sesión 9: Estrategias Evaluativas |
| Sesión 3: Constructivismo | sesión 7: Estrategias y Técnicas | Sesión 10: Renovando mi Práctica |
| MÓDULO 4 SESIÓN 4: UNA ENSEÑANZA PARA TODOS | MÓDULO 4 SESIÓN 7: LA LIBERTAD DE ENSEÑAR | MÓDULO 4 SESIÓN 9: RESPONSABILIDAD |

| | |
|--|--|
| | MÓDULO 1 “RECONOCIENDO MI PRÁCTICA” |
|--|--|

| | |
|----------|--|
| Sesión 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación e integración grupal • Mi práctica profesional |
| Sesión 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos pedagógicos |
| Sesión 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Constructivismo |
| Sesión 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Una enseñanza para todos |

Problema Pedagógico

La práctica docente en la educación media superior presenta algunas carencias en la fundamentación pedagógica, es decir, los profesores necesitan reinterpretar su práctica a partir de la visualización de los distintos modelos pedagógicos que contribuyan a formarse una identidad profesional.

Objetivo

Que el docente reconozca su práctica educativa a partir de la explicitación del contenido de su materia y del conocimiento de los diversos modelos pedagógicos con ayuda de algunos textos que aborden el tema, así mismo se implementarán estrategias de sensibilización sobre la práctica de cada uno.

Que el maestro reconozca sus debilidades en lo que a la disciplina que imparte se refiere y a sus limitaciones pedagógicas, es decir, la forma en cómo enseña los contenidos. A partir de comprender los diversos modelos pedagógicos que se le presentan.

Competencias a desarrollar

- ✓ Reorganizará los conocimientos de la disciplina de su docencia en función de la significatividad y la psicológica, a través de la construcción de un mapa conceptual que represente el contenido de su asignatura y por tanto de su dominio disciplinar.
- ✓ Es crítico con respecto a los contenidos que enseña y a la forma en que enseña.
- ✓ Logra identificar cuáles son las mejores maneras para interesar a los alumnos y comparte sus conocimientos disciplinarios con sus pares.
- ✓ Logra identificar los contenidos que pueden ser vinculados con los de otras asignaturas (transversalidad de los contenidos).
- ✓ Reconoce que los conocimientos previos de sus alumnos son el punto de partida de todo nuevo contenido.
- ✓ Discute con sus pares sobre la necesidad de generar espacios para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresarse libremente.
- ✓ Analiza con los otros profesores sobre la importancia del uso adecuado del lenguaje oral y escrito como medio para la construcción conjunta de sistemas de significados.



Sesión 1: Mi práctica docente

| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|---|--|--|---|---|
| <p>Que los participantes del seminario-taller conozcan e identifiquen a sus compañeros para que puedan relacionarse con empatía durante las actividades, mediante diversas técnicas grupales.</p> | <p>Los participantes aprenderán a colaborar de forma activa en diversas actividades o proyectos, además de coordinar sus intervenciones con otros miembros del seminario-taller.</p> | <p>Presentación de PowerPoint</p> <p>Hojas blancas y marcadores de colores</p> <p>Media cartulina por participante</p> <p>Revistas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Hojas blancas</p> | <p>a) A través de una proyección de diversas imágenes sobre la práctica docente actual, se presenta el seminario-taller.</p> <p>b) Por parejas expresan de forma oral las ideas que se generaron a partir de la observación de las imágenes anteriores. Posteriormente a través de una plenaria intercambian las ideas con el resto del grupo.</p> <p>c) Se realiza la técnica “El Logotipo” la cual consiste en que cada uno de los participantes elabore en una hoja blanca y con marcadores un logotipo que represente las cualidades personales que desee compartir con el grupo.</p> | <p>Participación</p> <p>Logotipo</p> |
| <p>Que los participantes reconozcan sus cualidades docentes, así como las características de su práctica cotidiana, a través de un análisis individual y grupal.</p> | <p>El docente identifica cuestiones como; ¿Qué estoy haciendo en el aula?, ¿Qué hago por mis alumnos? y ¿Hasta donde he colaborado con ellos?</p> | <p>1 hoja por participante del cuadro “Algunas concepciones”</p> <p>Lectura para la sesión:</p> <p>TAREAS: Lectura de: De la didáctica tradicional al constructivismo</p> <p>Mapa conceptual sobre los conceptos de la asignatura que imparte.</p> | <p>a) De forma individual elaboran un collage sobre la forma en como se perciben como docentes a partir de identificar sus cualidades y debilidades en la práctica.</p> <p>b) Después de ello, redactan una descripción detallada de las actividades, limitaciones y habilidades que ponen en juego en una sesión de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>c) De forma individual completa un cuadro (anexo 1) con las características propias de su metodología y perfil profesional, con el cual se trabajará en la siguiente sesión.</p> <p>d) De forma grupal se analiza la lectura “Concepto de educación para una pedagogía del amor: Superando las posturas espontaneístas” (Pedagogía y relación educativa, pág. 85-101).</p> | <p>Collage</p> <p>Descripción</p> <p>Lectura</p> <p>Participación</p> <p>Cuadro</p> |

Módulo 1: Reconociendo mi Práctica.

Sesión 2: Modelos Pedagógicos.



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|--|---|--|--|--|
| Que el docente conozca los distintos modelos pedagógicos, a través de un análisis de su práctica para que logre identificarse con alguno de ellos. | Es crítico con su práctica profesional, a partir de los contenidos y su metodología pedagógica. | <p>Lectura de la sesión: De la didáctica tradicional al constructivismo.</p> <p>1 Rotafolio por equipo</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>1 copia por participante del cuadro de acciones y modelos pedagógicos.</p> <p>TAREA:</p> <p>Se forman tres equipos y a cada uno se le asigna una lectura</p> <p>1.- Piaget</p> <p>2.- Vigotsky</p> <p>3.- Ausubel</p> <p>La cual deben abordar a través de un mapa conceptual, mapa mental, redes semánticas, cuadro comparativo, cuadro sinóptico, imágenes, presentación en PowerPoint, etc.</p> | <p>a) A partir de la tarea (mapa conceptual), los participantes realizan un esquema general donde incluyan y relacionen todos los conceptos de la asignatura que imparte cada participante. Dicha relación debe ser de forma sustancial, lógica y significativa, de modo que los integrantes de cada equipo identifiquen y retroalimenten la relación que existe entre las diversas materias del bachillerato (transversalidad).</p> <p>b) A través de la técnica Phillips 66 realizan un análisis sobre la lectura correspondiente a esta sesión.</p> <p>c) A cada equipo se le asigna un modelo pedagógico, para elaborar un cuadro descriptivo donde identifiquen las características de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Maestro Ⓜ Alumno Ⓜ Contenido Ⓜ Evaluación Ⓜ Método <p>Posteriormente cada equipo expone sus resultados de forma grupal.</p> <p>d) A partir de la exposición y de la reflexión de su práctica, los participantes de forma individual realizan un cuadro donde relacionan cinco acciones de su práctica cotidiana con los diferentes modelos pedagógicos. (anexos 2)</p> <p>Al final de la sesión se discute a través de plenaria el tema y se construyen de forma colectiva las conclusiones del tema.</p> | <p>Tarea (Mapa conceptual de su asignatura)</p> <p>Esquema general de las asignaturas (transversalidad)</p> <p>Elaboración y exposición del cuadro descriptivo</p> <p>Participación</p> <p>Elaboración del cuadro de: "Acciones y modelos pedagógicos"</p> |

Módulo 1: Reconociendo mi práctica

Sesión 3: Constructivismo



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|---|--|--|---|---|
| <p>Que el docente conozca los principios básicos del constructivismo, a partir de diferentes textos y estrategias de análisis y reflexión, con la finalidad de apropiación para optimizar su clase.</p> | <p>Aplica diversas estrategias constructivistas en su práctica cotidiana, además construye y adecua estrategias propias de acuerdo al contexto escolar de sus alumnos.</p> | <p>Presentación en PowerPoint sobre fundamentos del constructivismo</p> <p>1 Rotafolio por equipo</p> <p>Marcadores de colores</p> | <p>a) Los moderadores del Seminario-Taller realizarán la apertura del tema, exponiendo los fundamentos principales del constructivismo, con ayuda de una presentación en PowerPoint,</p> <p>b) Con ayuda del material previo (tarea), un integrante de cada equipo explica a los demás equipos el tema asignado. Una vez que se ha dado una ronda de exposiciones, cada equipo construye un tríptico sobre el constructivismo.</p> <p>c) Posteriormente se realiza un debate, para que cada integrante del grupo se posicione con respecto al tema, y al final se realizan conclusiones grupales.</p> <p>d) De forma individual y a partir de las estrategias anteriores se realiza la técnica “la Receta” (anexo 3).</p> | <p>Tarea</p> <p>Participación</p> <p>Tríptico</p> <p>Receta</p> |

Módulo 1: Reconociendo mi práctica

Sesión 4: Una enseñanza para todos



| Propósito | Competencias | Materiales y Lecturas | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|--|--|---|---|---|
| <p>Los integrantes del grupo reconocen la importancia de los valores en la construcción de aprendizajes, específicamente la igualdad en el aula. A partir del análisis de su discurso y conductas.</p> | <p>Analiza diversas situaciones de su práctica docente sobre equidad. Con base en dicha reflexión, discute con sus compañeros el concepto de igualdad para proponer un conjunto de puntos a desarrollar a favor de los valores humanos dentro de del aula.</p> | <p>Cortometraje “Derechos Humanos: Discriminación”</p> <p>1 copia por participante del cuadro: situaciones de discriminación</p> <p>TAREA: Investigar la definición y clasificación de objetivos y contenidos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Se proyecta un cortometraje (Derechos humanos: Discriminación) sobre el tema. 2) En equipos de cinco personas, se realiza una dramatización sobre alguna situación de discriminación que identifiquen en el contexto escolar. 3) En plenaria se discute el tema para construir conclusiones generales y líneas de acción que ayuden a combatir la desigualdad en el aula. 4) Elaboran un cuadro (anexo 4) de forma individual, donde identifiquen algunas situaciones de desigualdad que hayan observado entre maestro-alumnos y alumnos-alumno. Y proponen algunas alternativas de solución. | <p>Dramatización</p> <p>Participación</p> <p>Cuadro descriptivo</p> |

| | MÓDULO 2 CONSTRUYENDO MI ENSEÑANZA |
|----------|---|
| Sesión 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Características de los objetivos • Características de los contenidos |
| Sesión 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias |
| Sesión 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y técnicas • La libertad de enseñar |

Problema Pedagógico

La formación inicial de los docentes de educación media superior, no brinda las herramientas didácticas necesarias para que los profesores potencien el aprendizaje de los alumnos.

Objetivo

A partir de la práctica cotidiana de los participantes del seminario-taller, dar a conocer las características de la programación didáctica.

Competencias a desarrollar

- ✓ Que el docente se apoye en herramientas didácticas que le permitan la adecuada planificación de sus clases con base en los intereses y necesidades de sus educandos.

- ✓ Redactar exitosamente los objetivos de una sesión de aprendizaje.

- ✓ Logra hacer una selección pertinente y adecuada de los contenidos a enseñar.
- ✓ Plantea y propone actividades apropiadas para el logro de sus objetivos.
- ✓ Selecciona las estrategias y técnicas más oportunas y eficaces para el aprendizaje significativo de sus alumnos.



Módulo 2: Construyendo mi enseñanza.

Sesión 5: Características de los objetivos y contenidos.

| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|---|--|---|---|--|
| Que los participantes del seminario-taller reconozcan la funcionalidad de los objetivos y contenidos, a partir de la conceptualización de dichos elementos y el planteamiento de cada uno de ellos. | Que el docente seleccione y redacte adecuadamente objetivos y contenidos en su planeación cotidiana. | 1 rotafolio por equipo Lecturas de la sesión: Habilidades básicas para la docencia. Zarzar Charur Carlos La práctica educativa cómo enseñar. Zavala Antoni Tarea: Investigar la definición de competencias | <p>a) A partir de la tarea de investigación, se forman equipos de cuatro integrantes para socializar la tarea y a partir de la elaboración de un mapa conceptual expondrán la definición y clasificación de los objetivos y contenidos.</p> <p>b) A cada equipo se le asigna un tipo de contenido (conceptual, actitudinal y procedimental) y de objetivo y a partir del análisis de cada uno de ellos elaboran y exponen un ejemplo de cada uno.</p> <p>c) Con base en la primera tarea (mapa conceptual de los temas de su materia) de forma individual redactan un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales deben estar relacionados con cada uno de los tipos de contenidos.</p> | <p>Tarea (investigación)</p> <p>Participación</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Exposición</p> <p>Redacción de objetivos y contenidos.</p> |

Módulo 2: Construyendo mi enseñanza.

Sesión 6: Competencias.



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|---|---|--|--|--|
| Que el docente comprenda la definición y clasificación de las competencias docentes, a través de un análisis de las mismas para mejorar su desempeño cotidiano. | El docente reconoce y comprende cuales son las habilidades y conocimientos con los que debe contar para su labor docente. | <p>Lectura de la sesión: Competencias Docentes del Profesorado Universitario, Zabalza Miguel, pp. 72 a 151</p> <p>1 copia del cuadro mejorando mis competencias por cada participante</p> <p>1 rotafolio por equipo</p> <p>Marcadores de colores.</p> | <p>a) A partir de una lluvia de ideas y con base en la investigación se construye una definición colectiva sobre competencias.</p> <p>b) Leen de forma individual el artículo de Competencias Docentes del Profesorado Universitario (Zabalza M, 2002) y a partir de cada competencia redactan algunas actividades que ayuden a potencializar y desarrollar dichas competencias.</p> <p>c) Posteriormente se forman equipos de tres personas y realizan un cuadro sinóptico, mapa mental, mapa conceptual, etc. y cada equipo expone la competencia asignada, dicha explicación debe ir acompañada de algunos ejemplos de su práctica cotidiana.</p> <p>d) A partir de un cuadro comparativo (anexo 5) identifican cuatro competencias con las que cuentan, así como algunas que necesitan mayor reforzamiento y proponen distintas estrategias de intervención para potencializarlas.</p> | <p>Tarea</p> <p>Participación</p> <p>Exposición</p> <p>Cuadro.</p> |

Módulo 2: Construyendo mi enseñanza.

Sesión 7: Estrategias Técnicas.



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|---|--|--|---|--|
| Que los participantes identifiquen las diferencias entre estrategia, técnica y actividad a través de la conceptualización, clasificación y caracterización de cada una. | Seleccionan de forma pertinente las estrategias, técnicas y actividades que les permita el cumplimiento de los objetivos y construya aprendizajes significativos en los alumnos. | <p>Ejemplos en rotafolio de estrategias, técnicas y actividades.</p> <p>Presentación en PowerPoint y tríptico sobre el tema.</p> <p>Bibliografía sobre el tema (10 libros y/o artículos)</p> <p>Hojas blancas</p> <p>TAREA: Lectura de evaluación y realizar una red semántica. (CHECAR LECTURA)</p> | <p>a) Con ayuda de algunos ejemplos sobre estrategias, técnicas y actividades los participantes identifican y explican las características de cada uno de ellos.</p> <p>b) Los ponentes del seminario-taller exponen el tema, con ayuda de una presentación en PowerPoint y un tríptico.</p> <p>c) Se proporciona una variedad de bibliografía sobre el tema a los participantes del seminario-taller, y a partir de ella, de forma individual seleccionan un conjunto de estrategias y técnicas que ayuden al cumplimiento de los objetivos planteados en la sesión 5.</p> <p>d) En equipos de cinco personas los participantes elaboran un compendio de las diversas estrategias y técnicas que ayuden a la construcción de aprendizajes significativos en el bachillerato.</p> | <p>Participación</p> <p>Selección de estrategias y técnicas</p> <p>Compendio</p> |

| | MÓDULO 3 EVALUANDO MI DOCENCIA |
|-----------|---|
| Sesión 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico y evaluación |
| Sesión 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias evaluativas. • Responsabilidad |
| Sesión 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Renovando mi Práctica |

Problema Pedagógico

Los docentes del nivel medio superior han mostrado no contar con una concepción clara de lo que implica la evaluación como proceso, es decir, los maestros no han conceptualizado, ni han encontrado la funcionalidad de ésta y mucho menos han sabido aplicar los beneficios de la evaluación a su práctica cotidiana.

Objetivo

El profesor conocerá la evaluación como proceso y sus diferentes tipos, se apropia del concepto a partir de reconocer la funcionalidad que ésta tiene en su práctica cotidiana. Elaborando así una propuesta que responda a las necesidades de su práctica docente.

Competencia a desarrollar

- ✓ Adapta constantemente la enseñanza para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos.
- ✓ Aprovecha las cualidades de la evaluación para realizar un diagnóstico que le permita establecer líneas de acción.

Módulo 3: Evaluando mi práctica.

Sesión 8: Diagnóstico y Evaluación



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|---|---|---|---|---|
| El profesor conocerá la evaluación como proceso y sus diferentes tipos, se apropia del concepto a partir de reconocer la funcionalidad que ésta tiene en su práctica cotidiana. Elaborando así una propuesta que responda a las necesidades de su práctica docente. | Adapta constantemente la enseñanza para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos y aprovecha las cualidades de la evaluación para realizar un diagnóstico que le permita establecer líneas de acción. | <p>Expedientes de grupo (lista de asistencia, calificaciones bimestrales de todas las asignaturas y descripción cualitativa de cada alumno)</p> <p>1 objeto por equipo (libros, celulares, mesa, bolsa, etc.)</p> <p>1 Rotafolio por equipo</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>1 cartulina blanca por equipo</p> <p>1 copia del cuestionario por cada participante.</p> <p>TAREA: Llevar 5 imágenes o recortes sobre responsabilidad.</p> | <p>a) Se forman equipos de cinco integrantes y a cada equipo se le entrega el expediente de un grupo de alumnos (lista de asistencia, calificaciones bimestrales de todas las asignaturas y una breve descripción cualitativa de cada alumno) con base en dicha información elaboran un cuadro descriptivo donde identifiquen los indicadores que les permitan realizar un diagnóstico grupal. Además de construir un concepto general sobre “diagnóstico grupal”</p> <p>b) A cada equipo se le proporciona un objeto diferente (libros, celulares, bolsa, mesa, etc.) a partir del cual deben realizar una evaluación del mismo tomando como referencia las características que ellos consideren relevantes, resaltando dichas características mediante la elaboración de un anuncio publicitario. Además de construir una definición del tema.</p> <p>c) Con base en la tarea (lectura de evaluación y red semántica), se realiza un debate sobre el tema, para lo cual cada participante se apoya en un cuestionario.</p> <p>d) De forma grupal se construyen conclusiones generales del tema.</p> | <p>Participación</p> <p>Cuadro descriptivo sobre diagnóstico</p> <p>Definición de diagnóstico</p> <p>Anuncio publicitario</p> <p>Definición de evaluación</p> <p>Cuestionario</p> |

Módulo 3: Evaluando mi práctica.

Sesión 9: Responsabilidad.



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|--|--|---|---|---|
| Que el docente identifique la importancia del valor de la responsabilidad en la toma de decisiones en su práctica cotidiana, reconociendo que sus actos influyen directamente en las relaciones interpersonales con sus alumnos y compañeros de trabajo, a través del análisis de situaciones concretas en los centros educativos. | Analiza su papel docente a partir de los valores humanos y con base en ellos reflexiona sobre sus actitudes dentro del aula, ayudando así a la reorientación de sus conductas con los alumnos y docentes del centro educativo. | Planteamientos de las situaciones-problema 2 Cartulinas blancas por equipo Recortes sobre responsabilidad Marcadores de colores 1 rotafolio | <p>a) Se forman equipos de tres integrantes y a cada grupo se le asigna una situación-problema sobre el tema, la cual deben resolver por medio de un debate interno. Al final de la actividad, cada equipo redacta cinco enunciados que evidencien las distintas soluciones que dieron al problema.</p> <p>b) Se forman equipos de cuatro integrantes y elaboran un periódico, que contenga cuatro secciones distintas (educación, deportes, cultura, política) al finalizar la actividad cada equipo expone su trabajo al resto del grupo.</p> <p>c) Realizan un debate grupal y las conclusiones se plantean en un cuadro de acciones e intervenciones pedagógicas.</p> | <p>Participación</p> <p>Periódico</p> <p>Cuadro</p> |

Módulo 3: Evaluando mi práctica.

Sesión 10: Renovando mi Práctica



| Propósito | Competencias | Lecturas y Materiales | Secuencia De Actividades | Evaluación |
|--|--|--|---|--|
| Que los integrantes del seminario-taller construyan una propuesta de intervención pedagógica, a través de la inclusión de los aprendizajes construidos en las sesiones anteriores. | Diseñar un conjunto de estrategias pedagógicas, que ayuden al mejoramiento de su práctica docente, a través de sus necesidades particulares. | 2 cartulinas blancas por equipo 10 hojas blancas por equipo Marcadores de colores 1 bola de estambre de cualquier color | <p>a) A través de una lluvia de ideas, y de forma grupal se construye el objetivo general del bachillerato.</p> <p>b) En equipos de cuatro integrantes y con ayuda de un cuadro descriptivo, construyen el perfil del alumno y del docente del bachillerato.</p> <p>c) Se forman equipos de cinco integrantes, tomando en cuenta las áreas de conocimiento de cada participante y elaboran un manual que contenga los siguientes elementos: objetivo general del área de conocimiento, contenidos del área, secuencia de actividades y evaluación.</p> <p>d) Posteriormente cada equipo intercambia su manual, con la finalidad de ser evaluado por algunos de sus compañeros, a través de algunas observaciones pertinentes para su mejora.</p> <p>e) Con la técnica de “La telaraña” se realizan las conclusiones generales del seminario-taller, a partir de algunos cuestionamientos clave como son: ¿Qué aprendizajes nuevos y útiles para mi práctica construí?, ¿Cuáles fueron las competencia que más fortalecí durante el seminario-taller?, ¿De qué forma el seminario-taller ayudó a reestructurar mi concepción sobre el proceso educativo.</p> | <p>Participación</p> <p>Cuadro descriptivo del alumno y docente del bachillerato</p> <p>Manual</p> |

ANEXOS

Anexo 1: Indicadores sobre el proceso de E-A

| Indicador | Características |
|-----------------------------------|------------------------|
| Objetivo del bachillerato | |
| Objetivo de mi asignatura | |
| Actividades de enseñanza | |
| Actividades de aprendizaje | |
| Maestro | |
| Alumno | |
| Metodología | |
| Evaluación | |

Anexo 2: Acciones y Modelos Pedagógicos

| Modelo Pedagógico | Acciones Docentes |
|--------------------------|--------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo 3: “La Receta”

Objetivo: Que los integrantes del seminario-taller, apliquen los postulados básicos del constructivismo a su práctica cotidiana.

Instrucciones: A partir de los principales autores y postulados del constructivismo, los participantes elaboran una receta donde deberán incluir la siguiente información:

| |
|---|
| Nombre de la receta: |
| Ingredientes: En este apartado los participantes anotan algunos postulados que más se adecuen a cubrir sus necesidades docentes. |
| Modo de Preparación: Los docentes anotan como llevarían a la práctica los postulados previamente seleccionados. |

Anexo 4: Situaciones de discriminación y estrategias de intervención.

| Situación de discriminación | Objetivo de mejora | Estrategias de Intervención |
|------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo 5: Competencias docentes

| Competencia Adquirida | Competencia a desarrollar | Estrategias de Intervención. |
|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

CONCLUSIONES

El ser humano por su naturaleza constantemente cuestiona lo que está a su alrededor y es a partir de dichos cuestionamientos que observa, investiga, analiza, reflexiona y propone. En nuestro caso no fue la excepción, pues todas nuestras inquietudes y debilidades sobre el fenómeno educativo se ven reflejadas en esta investigación sobre la práctica docente.

En este trabajo que hemos preparado de forma exhaustiva y a profundidad, reafirmamos algunas ideas importantes así como desechamos y reestructuramos algunas otras. Por eso en este último apartado pretendemos dejar claro nuestra postura con respecto a la formación permanente del profesorado del nivel medio superior.

Es fundamental reconocer que toda institución educativa de cualquier nivel, pasa por un proceso de surgimiento y reestructuración durante todo su periodo de vida, el Colegio de Ciencias y Humanidades no es la excepción, pues a partir del primer capítulo evidenciamos los cambios que ha sufrido desde su filosofía, misión y visión hasta su concepción curricular, todo esto respondiendo a las necesidades sociales que se presentan en distintos momentos históricos.

Lo cuestionable desde nuestra perspectiva, es el supuesto “apoyo” que brindan las autoridades educativas para mejorar la calidad de la educación, pues a través de distintos acuerdos o tratados (modernidad o reformas educativas), pretenden dar solución a problemas arraigados en nuestro sistema educativo. Por eso es importante la investigación constante y a profundidad, a partir de las necesidades del docente y sus alumnos, para dar respuestas o alternativas para la construcción de una educación propia de nuestro contexto.

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene como fin el desarrollo integral de los alumnos, de ahí la importancia de la actualización y evaluación constante de su plan de estudios y de la capacitación permanente de los profesores, dicha reestructuración y actualización tanto del curriculum como de los profesores deben ser oportuna y eficaz.

El constructivismo como corriente pedagógica, que si bien por sí misma no da soluciones a las problemáticas educativas actuales, si permite construir una plataforma teórica que sustente las intervenciones docentes dentro del aula. De ahí que los maestros conozcan y manejen los postulados primordiales de dichos fundamentos, para construir junto a sus alumnos aprendizajes significativos a partir de diversos procesos cognitivos propios de los individuos.

Por eso es importante reconocer con quién trabajamos (estadios de Piaget), para qué lo hacemos (construir aprendizajes significativos) y cuál es nuestra finalidad (desarrollar competencias para la vida). Por ello hemos asumido, con base en las teorías constructivistas, una noción de enseñanza como un proceso que ayuda a los individuos a transitar por la zona de desarrollo próximo, a través de diversas estrategias y adecuaciones que realiza el docente para mediar entre el alumno y el contenido. Es fundamental dejar claro que para nosotros el aprendizaje y la enseñanza existen y se construyen en la medida en que reconocemos la existencia de otros, es decir, los procesos de aprendizaje se construyen de forma social e individual de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

De igual forma concluimos que es importante favorecer la motivación en los alumnos para propiciar un ambiente en el aula que genere aprendizajes significativos, el cual se vea reflejado en la disposición e interés que lo sujetos tienen hacia los contenidos. Dicha motivación debe ser siempre planteada y fomentada por docentes capaces y creativos.

La restructuración de los esquemas y las estructuras mentales son procesos cognitivos que nos cautivaron por la complejidad que encierra el ser humano, y por la simultaneidad con la que ocurren. Es importante que el docente nunca pierda de vista que sus alumnos siempre tendrán la capacidad de asombro ante algo nuevo.

Lo anterior se completó y reforzó a lo largo de nuestra investigación con los distintos modelos de formación docente, los cuales tienen una estrecha vinculación con cada uno de los modelos pedagógicos. Lo que nos ayuda a

fortalecer la relación existente entre la capacitación docente y como se concibe el fenómeno educativo.

Otro de los aspectos que es importante resaltar es la complejidad en el análisis de cada uno de los modelos de formación, así como de los autores que plantean dichas alternativas tanto de agrupación de cada uno de ellos, como de sus características. Pues a pesar de que existen distintas propuestas como las de Porlán (1998), Imbernón (1994) o Pérez Gómez (2002) su análisis sobre los modelos de formación permanente del profesorado están planteadas con una estructura similar. Por ello nuestra trayectoria de investigación de este apartado (capítulo III) se maneja de lo general a lo particular, desde Porlán (1998) hasta Pérez Gómez (2002), para delimitar específicamente los fundamentos de nuestra investigación y con base en ellos, proponer un seminario-taller basado en el análisis, innovación y evaluación de la propia práctica docente.

La selección del modelo de formación docente que se utilizó para fundamentar nuestra investigación se hizo a partir de lo práctico y funcional de nuestro proyecto, todo con la firme convicción de responder a nuestras necesidades y objetivos, por tanto el modelo de formación docente con una perspectiva sobre la investigación-acción fue la opción mas viable, por su fundamentación pedagógica y sus características, pues en ésta se enfatiza principalmente en lo humano a través de los valores, reconociendo que se trabaja con personas. Por tanto, la enseñanza es considerada además como un arte donde también se crea, experimenta y reflexiona, en contraste con el modelo conductista donde prevalece una concepción mecánica y repetitiva del proceso educativo.

Nos detenemos en este apartado para dejar claro, que el docente debe tener uno de los más grandes atributos en educación que es imaginar. El cual permite desarrollar la creatividad en el profesor para enriquecer cotidianamente su práctica.

Esta perspectiva no sólo permite la transformación en la práctica docente, sino que también obliga al aparato político-educativo a planear, a través del método de investigación-acción, un nuevo currículo más elaborado, pero sobre todo

con mayor influencia de la práctica, rechazando así el currículo rutinario e instrumental, planteado a través de la práctica repetitiva y la teorización constante.

La investigación de campo que llevamos a cabo en el CCH Sur, nos permitió tener un contacto directo con la realidad educativa del nivel medio superior y reforzar nuestras hipótesis sobre la formación de los docentes en servicio, por ello resulta un respaldo sólido de nuestra investigación.

Los resultados obtenidos en dicha investigación demostraron las contradicciones existentes entre cómo se percibe el docente, evidenciado en la entrevista que le aplicamos; cómo es su práctica, lo cual pudimos registrar a partir de la observación en clase y lo que el alumno piensa sobre los procesos de enseñanza de los maestros, lo cual se refleja en la encuesta aplicada a los estudiantes. Todo lo anterior demuestra la falta de competencias por parte de los docentes para planear, evaluar y reestructurar sus clases, a partir del diagnóstico, la dinámica grupal y la selección de estrategias didácticas pertinentes para desarrollar en los alumnos aprendizajes significativos.

Las instituciones educativas de cualquier nivel tienen la obligación de brindar a sus docentes cursos o talleres, que permitan el desarrollo profesional constante de su plantilla docente. Según Pérez Gómez (2002) éstos deben ser planteados y estructurados por los mismos maestros, a partir de sus necesidades, intereses e inquietudes, respaldados por la investigación educativa como soporte de su práctica y no únicamente del sentido común y la experiencia.

Los maestros, atendiendo a la parte ética de su profesión, tienen el compromiso de reflexionar y analizar su práctica docente, para detectar sus debilidades y fortalezas y a partir de éstas, investigar de qué forma pueden afrontar los retos a los que se enfrenta dentro del aula, lo que los llevará a estar inmersos en procesos de formación continua.

Dicha formación promueve en el docente el desarrollo constante de diversas competencias y la restructuración de algunas otras, lo cual tiene un impacto directo en el crecimiento profesional y personal de los docentes, y por ende en los aprendizajes de sus alumnos.

Como mencionamos al inicio de esta breve reflexión, nuestra principal intención es innovar en el ámbito educativo, concretamente en la formación de los docentes, a partir del interés, la investigación y la creatividad lo que dio como resultado el planteamiento de un seminario-taller que ofrece una alternativa de solución retomando nuestro proyecto de investigación.

En el seminario-taller ponemos en juego nuestras competencias como profesionales de la educación, a partir del establecimiento de objetivos, competencias y la selección pertinente de estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de cumplir nuestro principal objetivo que consiste en que el docente transforme su práctica profesional, a través de elementos pedagógicos-didácticos, desde un enfoque constructivista que le permitan entender los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, con diversas estrategias que respondan a sus necesidades específicas.

“Cada vez que se mencionan las grandes inquietudes de nuestros tiempos - el racismo, la intolerancia, la violencia, el abuso de drogas, etcétera- se llega a la misma conclusión: Son cuestiones que deben afrontarse desde la escuela. Pero también sabemos que en casi todos los países se habla de crisis de la educación y se suceden cacofónicamente los planes de estudio, el desconcierto de los maestros, las protestas de los estudiantes, las quejas de los padres, los debates entre los partidarios de la enseñanza pública y la enseñanza privada. Parece oportuno hacer un alto y plantear las cuestiones esenciales: ¿Qué es la educación?, ¿Qué ha sido y qué puede llegar a ser?, ¿Qué esperamos de ella?, ¿Consiste en la mera transmisión de conocimientos o debe formar para la educación democrática?”

Fernando Savater
El valor de Educar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES. *Estatuto de la ANUIES de la República Mexicana*. Aprobado por unanimidad, en la XXIV reunión ordinaria de la Asamblea General, celebrada en la Cd. de Veracruz, el 7 de noviembre de 1991. Pág. 1

ABBAGNANO N. y A. Visalberghi (1964). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires, Pág. 151.

BARTOLUCCI Incico, Jorge y Roberto A. Rodríguez (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades 1971-1980*. Editorial ANUIES. México. Pág. 17 y 18.

CARRANZA, Peña María Guadalupe (2003). *De la didáctica tradicional al constructivismo (De cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente)*. En: Anzaldúa Arce Raúl y Ramírez Grajeda, Beatriz. *Formación y Tendencias Educativas*. México, UAM. Pág. 211

CASARES A. David (2003). *Líderes y educadores*. Fondo de Cultura Económica, México.

COLL, Salvador Cesar (1990). *Significado y sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje Significativo*. En: *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, México, Pág. 190

COLL, César (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación, tomo II Psicología de la Educación*. Alianza. España, Pág. 170

Coll, Cesar (2001). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula*. En: C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* Alianza, Madrid, pp.387-413.

CUBERO Rosario y Alfonso Luque (2001). *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje*. En Coll C, Palacios

J. Marchesi, A. *Desarrollo, Psicología y Educación. Tomo II Psicología de la Educación Escolar*. Alianza, España, pp.389.

DELVAL Juan (2000). *Concepciones sobre la adquisición del conocimiento. En: aprender para la vida y en la escuela*. Morata, Madrid, Pág. 50

DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª. Edición. Mc Graw-Hill, México, Pág. 3.

ECHEVERRÍA Álvarez Luis, al tomar protesta como presidente de la República ante el Congreso de la Unión el 1 de Diciembre de 1970, en *México a través de los informes presidenciales*, Tomo 1, Secretaría de la Presidencia, México, 1976. Pág. 480 y 481

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires, Pág. 72.

GACETA de la UNAM. 3ª. Época, vol.3, No. 36. 1971

IMBERNÓN, Francisco (2007). *La formación permanente del profesorado, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio, 1 ideas clave*. Grao, España.

IMBERNÓN, Francisco (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao, España

LISTON Daniel y ZEICHNER (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 3ª Edición. Morata. España.

MARTÍN, Elena (1999). *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: La formación del profesorado y el cambio conceptual*. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Martín, Elena e Isabel Solé (2002). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza, España, Pág. 91.

MERCER, Neil (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paídos, España.

PÉREZ G. Ángel (2002). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En: SACRISTAN, Gimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, España.

PORLÁN, Rafael (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada, España.

POZO, Juan Ignacio (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Grao, España.

RODRIGO, M. J (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor, Madrid.

ROSARIO M. Víctor Manuel (2000). *El método para transformar la práctica docente*. Universidad de Guadalajara, México.

SAVATER, Fernando (2003). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, España, Pág. 27.

ZABALA, Antoni (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias, 11 ideas clave*. Grao, Barcelona España.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>

www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/Que%20modelo%20pedagogico%20subyace.pdf (11/04/07)

www.modelos pedagogicos.htm (11/04/07)

http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/82032/1/PRINCIPALES%20CIFRAS%20CICLO%20ESCOLAR%202005-2006_Grises.pdf (11/05/07)

www.paedagogium.com/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=32 (13/04/07)

http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Trabajos_Principales (20/04/07)

<http://aportes.educ.ar/biologia/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/el-aprendizaje-como-cambio-conceptual.php> (11/04/07)

http://www.ifie.edu.mx/4_educacion_media_superior.htm (25/10/06)

<http://www.oei.es/cayetano.htm> (26/09/08)