



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**CURSO-TALLER “ DOCENCIA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE”.
EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA
PREPARATORIA LICEO EUROPEO.**

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:

SANDRA KARINA ROMERO CHABOLLA

ASESOR: LIC. AMINE HAMUD ESCÁRCEGA

MAYO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Le agradezco a Dios por el amor que me muestras cada día, porque en cada uno de mis pasos estas conmigo y sé que siempre será así.

A mi mamá Pilar Chaboya Pérez por su amor, su protección, porque ha sido mi amiga en los momentos más felices de mi vida y mi apoyo en mis tristezas, y en especial te dedico a ti este logro porque también es el tuyo, tu amor, tus consejos y tu ejemplo siempre han sido mi mejor guía.

A mi papá, Mario Alberto Romero Esqueda porque tus experiencias de vida han sido un ejemplo para saber que los sueños son el motor que nos permite luchar sin descansar jamás.

A mis hermanos, Beto, Pily y Mitchel, por hacerme sentir que siempre puedo contar con ustedes, gracias a los tres porque de un modo o de otro me han ayudado cuando los he necesitado y por el gran orgullo que siento por cada uno, el cual me impulsa a ser digna del suyo.

A mi esposo Germán Alejandro Montes Thomas, por tu inmenso amor, por que cada día me impulsas y me impregnas de tu seguridad que me hace sentir que todo es posible, y porque aún en mis momentos más tristes me haces recordar que la vida es hermosa. Gracias por el amor que me haces sentir hacia la vida.

A mi Asesora, Lic. Amine Hamud Escárcega, por su disposición para revisar mi trabajo, su paciencia y por compartir conmigo sus conocimientos.

A la Profesora Susana Bautista Alvarado por sus oportunas y clarificadoras observaciones.

INDICE

Introducción

Capítulo I: Descripción

1.1 Institución

1.2 Participación profesional

1.3 Curso-Taller “ Docencia Centrada en el Aprendizaje”

1.3.1 Contenidos

1.3.2 Metodología

1.3.3 Carta descriptiva

1.4 “Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la Preparatoria Liceo Europeo

1.5 Seguimiento de la participación de los profesores en “Docencia Centrada en el Aprendizaje dentro de la Preparatoria Liceo Europeo

1.5.1 Propuesta de planeación de profesores

1.5.2 Observación de clases

1.6 Curso “principios del Constructivismo en el Aprendizaje”

Capítulo II: Marco Teórico de “La Docencia Centrada en el Aprendizaje”

2.1 Teoría del Procesamiento Humano de la Información

2.2 Constructivismo

2.2.1 Jean Piaget

2.2.2 David Ausubel

2.2.3 Lev S. Vigotsky

2.3 Aspectos del Constructivismo aplicados dentro de la “Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la Preparatoria Liceo Europeo

Capítulo III: Metodología

3.1 Curso-Taller “Docencia Centrada en el Aprendizaje”

3.1.1 Evaluación de Planeación didáctica

3.1.2 Observación de clases

3.2 Curso “Principios del Constructivismo en el Aprendizaje”

Capítulo IV: Análisis del desempeño docente observado en la ejecución de la propuesta “Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la Preparatoria Liceo Europeo.

4.1 Profesores

4.1.1 Planeación

4.1.2 Conducción de clases

4.1.3 Instrumentos de evaluación

4.1.4 Formación profesional

4.2 Alumnos

4.3 Institución

4.3.1 Preparatoria Liceo Europeo

4.3.2 Sistema Educativo Nacional

4.4 Resultados

Capítulo V: Reflexiones en torno a al formación docente de los profesores de la preparatoria Liceo Europeo en relación al proyecto “Docencia Centrada en el Aprendizaje”

Capítulo VI: Propuesta para la formación docente en la Preparatoria Liceo Europeo

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

Docencia Centrada en el Aprendizaje, es un proyecto que fue realizado dentro de la Preparatoria Liceo Europeo durante el mes de Agosto del 2004 a Enero del 2005.

El objetivo central de este proyecto consistió en aplicar los criterios de la Docencia Centrada en el Aprendizaje en la planeación, la conducción de clases y en la evaluación del aprendizaje, bajo el sustento teórico del Constructivismo.

El factor detonante que dio inicio a éste, partió del curso-taller llamado Docencia Centrada en el Aprendizaje impartido por la Dirección general del Bachillerato (DGB) como parte de sus cursos de actualización docente que se realizan anualmente.

Teniendo como base dicho curso, dentro de la preparatoria se retomaron contenidos e instrumentos expuestos en el curso, para ser aplicados de manera práctica dentro de la institución.

Sin embargo, durante la planeación de la metodología a seguir en dicho proyecto, se evidenció que algunos aspectos prácticos expuestos en el curso de la DGB eran inconsistentes con el sustento teórico que sustentaba dicha práctica, como el caso de algunos contenidos y estrategias didácticas y de evaluación.

Ante esta situación fue necesario replantear la propuesta expuesta por la DGB; de tal manera que dentro de la Preparatoria Liceo Europeo, la Docencia Centrada en el Aprendizaje consistió de manera general en las siguientes acciones:

1.- Asistencia al curso expuesto por la DGB, llamado Docencia Centrada en el Aprendizaje, durante los días 14. 15 y 16 de Julio del 2004.

2.- Replanteamiento teórico metodológico de la propuesta de la Docencia Centrada en el Aprendizaje.

3.- Impartición del curso Docencia Centrada en el Aprendizaje, dentro de las instalaciones de la preparatoria Liceo Europeo, con las modificaciones realizadas anteriormente.

4.- Seguimiento del proyecto a través de la evaluación de las propuestas de los profesores para la planeación didáctica de su asignatura e instrumentos de evaluación ,así como la evaluación de la conducción de sus clases a partir de visitas de observación durante el semestre.

5.- Impartición del curso “Principios del Constructivismo en el aprendizaje”, durante el mes de Agosto del 2004 para reafirmar conceptos teóricos del proyecto.

6.- Análisis cualitativo de los resultados al término del proyecto.

Una vez terminado el proyecto, éste se convirtió en el proyecto de titulación que presento bajo la modalidad de memoria desempeño laboral, teniendo como objetivo el evaluar los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología constructivista en la Preparatoria Liceo Europeo.

La presente memoria, da cuenta de los diferentes momentos y aspectos que se vivieron durante el proyecto, para dar lugar de manera especial a la formación docente, al convertirse en el elemento central que determinó los resultados obtenidos al final de éste.

La organización de este trabajo esta organizado en 6 capítulos:

El primer capítulo está dedicado a la descripción de cada uno de los momentos y aspectos que conformaron el proyecto, estos son: las características de la institución así como mi participación dentro del proyecto; así mismo se describe la propuesta de la Docencia Centrada en el Aprendizaje, expuesta por la DGB y se describen las modificaciones realizadas a ésta, así como la ejecución y seguimiento de la misma.

En el segundo capítulo se dará a conocer el sustento teórico de la propuesta de la “Docencia Centrada en el Aprendizaje”, el cual está conformado por dos vertientes, el enfoque Constructivista de la educación y la Teoría del Procesamiento Humano de la Información.

En un tercer capítulo dedicado a la metodología se explicarán los procedimientos y técnicas empleadas durante el proyecto tanto en la impartición del curso, así como en la evaluación de la propuesta de planeación didáctica e instrumentos de evaluación formulados por los profesores.

En el cuarto capítulo se expondrá un análisis de la actividad llevada a cabo durante todo el proceso, para cumplir con el objetivo propuesto, evaluar los resultados obtenidos en la aplicación de la metodología Constructivista en la Preparatoria Liceo Europeo.

En el capítulo quinto, se presentan algunas reflexiones en relación a la formación docente que surgieron como resultado de la práctica realizada durante mi participación en el proyecto de la “Docencia Centrada en el Aprendizaje”

Por último, en el sexto capítulo se darán a conocer las líneas de acción que propongo, en relación a la reconsideración de la formación docente, como un elemento crucial para la formulación y ejecución de proyectos innovadores que pretenden elevar la calidad educativa de la institución.

I. Descripción

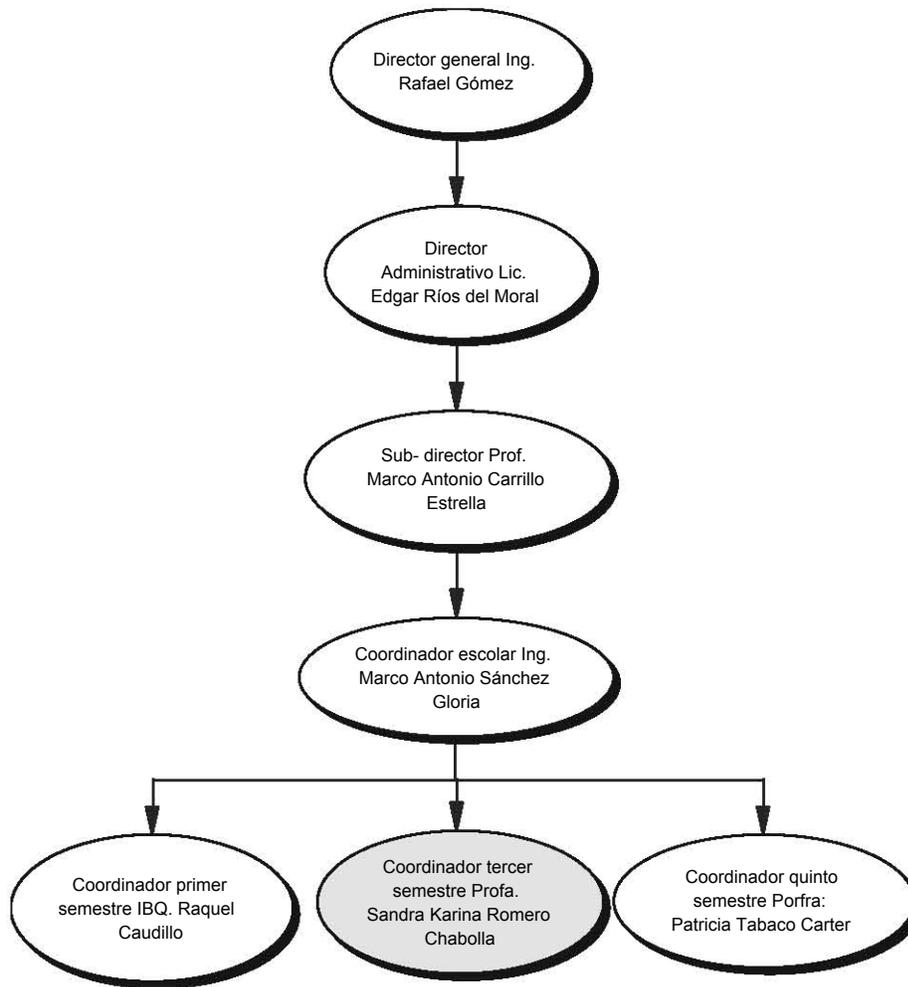
I.I Institución

Preparatoria “LICEO EUROPEO”

El proyecto Docencia Centrada en el Aprendizaje, fue realizado dentro de las instalaciones de la Preparatoria Liceo Europeo, Plantel Aeropuerto, la cual abrió sus puertas en agosto de 1998, teniendo como Director General al Ingeniero Rafael Gómez, contando en un inicio con un grupo para cada semestre, posteriormente ha ido en incremento hasta llegar a 500 alumnos repartidos en los tres semestres. La plantilla docente a cambiado considerablemente manteniéndose únicamente un par de profesores desde el momento de su apertura a la fecha. Dicha preparatoria se encuentra ubicada en el Distrito Federal, en la Delegación Venustiano Carranza, en la calle de Jesús Galindo y Villa No. 120 en la Colonia Valentín Gómez Farías. La preparatoria esta registrada ante la Secretaria de Educación Pública con la clave EMS-3/378

La preparatoria forma parte de un complejo de 9 centros educativos que abarcan desde el nivel básico hasta el superior. Éstos se encuentran distribuidos de la siguiente manera: seis en el Distrito Federal, dos en el Estado de México y uno en Cuernavaca. Todos ellos tienen en común un patronato formado por inversionistas que únicamente fungen como administradores generales dándole autonomía en relación a la metodología de trabajo a cada uno de estos centros. Creo conveniente esta aclaración pues el trabajo realizado en la Preparatoria Liceo Europeo en el turno matutino, no fue extensivo para los demás centros educativos.

Dentro del organigrama establecido en la Preparatoria Liceo Europeo, plantel Aeropuerto, menciono a las personas que directa o indirectamente tuvieron participación en el trabajo realizado.



Planta Docente. Compuesta por 27 profesores de los cuáles tres de ellos han obtenido el grado de maestría, 19 cuentan con título profesional y 5 se encuentran en condición de pasantes.

La población estudiantil con la cual se trabajó, constó de 500 alumnos que pertenecen al los tres semestres del turno matutino de la preparatoria. La mayoría de los alumnos son de clase media y su lugar de procedencia es el Oriente de la Ciudad de México.

Las características de la población estudiantil han dado lugar a diversas problemáticas que se han presentado desde la apertura de la escuela a la actualidad, las cuales han mermado la calidad del aprendizaje, por ello la

Dirección se ve en la necesidad de crear estrategias que permitan a la institución ofrecer un mejor servicio en términos académicos.

Por esta razón, en cada periodo intersemestral se le pide a los profesores que se reúnan para reflexionar sobre la situación escolar, en algunos casos ellos han participado compartiendo experiencias o conocimientos que han adquirido por medio de cursos o diplomados, o bien se han llevado a cabo pláticas de agentes externos como psicólogos o pedagogos que ofrecen estrategias para solucionar algunas de las problemáticas más comunes en el nivel medio superior.

Sin embargo muchos de estos problemas continúan, de los cuales sobresalen: los problemas de conducta, altos índices de reprobación y falta de interés o motivación en el alumno para estudiar, los cuales se encuentran estrechamente relacionados. Por esta razón, como dije anteriormente, cada periodo intersemestral se hace necesario el buscar nuevas alternativas que ayuden a solucionar esta situación.

En el caso de la aplicación del curso taller dado a conocer por la DGB y con ello la aplicación del constructivismo como metodología a seguir, fue tomado como una estrategia tendiente a presentarle al alumno una manera diferente de aprender, que le permitiera desenvolverse de acuerdo a sus necesidades dentro del aula, respetando parámetros y reglas necesarias para la convivencia, permitiendo que el alumno participe más en la creación de su propio conocimiento y esperando que con este involucramiento se muestre más interesado o motivado para aprender. Conforme la aplicación de la metodología fue ejecutándose se obtuvieron algunos resultados que en algunos casos resultaron benéficos y en otros no se logro un desarrollo óptimo, lo cual dio pie a la constante reflexión y autoevaluación de la metodología llevada a cabo en el semestre.

I.2 Participación profesional:

En relación a mi participación dentro de la preparatoria, puedo decir que he laborado dentro de la institución desde Agosto del 2001. En primera instancia fui contratada como profesora de Historia de México e Historia Universal para 3er. y 5to. semestre respectivamente, esto fue debido a mi experiencia profesional anterior, sin embargo en Julio del 2004 se me delegó la responsabilidad de la Coordinación de 3er. Semestre.

Durante el mismo mes, la Dirección General del Bachillerato, envió una invitación al colegio con la finalidad de participar en un curso destinado a proponer una metodología específica a seguir durante el ciclo escolar que comprendería de Agosto del 2004 a Enero del 2005. A partir de este momento la introducción y el seguimiento de la nueva metodología estuvo a mi cargo.

En un primer momento los elementos pedagógicos con los cuales contaba en el momento, me permitieron destacar entre los demás profesores asistentes al curso por parte de la Institución, por tal motivo la Dirección de la escuela decidió otorgarme la responsabilidad de coordinar el proyecto de aplicar la Docencia Centrada en el Aprendizaje dentro de la preparatoria.

Dichos conocimientos pedagógicos me fueron útiles en diferentes momentos. En primera instancia tuve elementos para entender, analizar y criticar la propuesta que se dio por parte de la Dirección General del Bachillerato, destacando la falta de coherencia que existía entre el marco teórico que la sustentaba y las estrategias que se proponía de manera práctica.

A partir de las observaciones realizadas con respecto al marco teórico, tome la decisión de realizar modificaciones en el momento de poner en práctica el proyecto, con la finalidad resolver esa falta de lógica entre el sustento y las estrategias.

Al término del proyecto realice una evaluación a partir de un análisis cualitativo en donde se dejan ver los avances, obstáculos y los elementos pedagógicos que determinaron los resultados de la actividad realizada.

Finalmente, presento una propuesta en relación a la formación docente para la Preparatoria Liceo Europeo, ya que después de haber realizado el análisis del trabajo realizado, destacó la importancia que tiene la orientación que se da a la formación de los docentes, dentro de la institución, para que la introducción de una metodología tenga resultados positivos.

1.3 Curso-Taller “Docencia Centrada en el Aprendizaje”

El curso-taller presentado por la Dirección General del Bachillerato tuvo lugar del 14 al 16 de Julio del 2004, en las instalaciones del CEB 4/2 “Lic. Jesús Reyes Heróles”. El curso fue llamado “Docencia Centrada en el Aprendizaje”, y formó parte de la actualización docente que realiza anualmente la Dirección General entre los colegios de educación media superior.

El curso surgió a raíz de la reforma curricular que se inició durante el año del 2004 y que se aplicó en su primera etapa con los estudiantes que ingresaron al 1er. semestre, se explicó en este curso que la reforma será paulatina de manera que cada semestre la currícula cambiara de acuerdo a esta reforma. De igual manera se nos hizo saber que aunado a la reforma curricular se promueve el cambio de metodología a seguir, lo cual se ve reflejado directamente en el cambio que se presenta en los planes y programas de las asignaturas.

Durante el curso se pretendió proporcionar a los docentes los elementos teórico-prácticos que les permitieran implementar esta reforma curricular en su práctica cotidiana a través del análisis de los programas de estudio con el enfoque educativo centrado en el aprendizaje, el cual está sustentado en el Constructivismo.

El objetivo central del curso fue: Aplicar los criterios de la Docencia Centrada en el Aprendizaje en la planeación, la conducción de clases y en la evaluación de aprendizajes.

Para el logro de este objetivo se establecieron objetivos particulares, estos fueron:

1.- Describir los principios del Constructivismo y los hallazgos científicos sobre el cerebro y la memoria que sustentan el enfoque de la Docencia Centrada en el Aprendizaje.

2.- Seleccionar las técnicas y los instrumentos de evaluación con base en el nivel de dominio de los conocimientos correspondientes y las evidencias a recopilar en clase.

3.- Determinar las estrategias correspondientes al nivel establecido para el objetivo y los contenidos temáticos, y a su vez relacionarlas con los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje

4.- Diseñar los instrumentos de evaluación del aprendizaje requeridos por el plan de clase elaborado.

Para el cumplimiento de estos objetivos se dieron a conocer los siguientes contenidos:

1.- Enfoque cognoscitivo del aprendizaje

- a) Las dimensiones del aprendizaje
- b) Constructivismo. Redes del aprendizaje
- c) Factores intrínsecos y extrínsecos del aprendizaje
- d) Teoría del Procesamiento Humano de la Información
- e) Tipos de conocimiento
- f) Proceso de aprendizaje

2.- Selección de técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje

- a) Tipos y niveles del conocimiento
- b) Técnicas e instrumentos de evaluación

3.- Estrategias cognitivas del aprendizaje

- a) Conexiones: el plan de clase
- b) Estrategias para el conocimiento factual
- c) Estrategias para el dominio conceptual
- d) Estrategias para el dominio de Destrezas
- e) Estrategias para el dominio de habilidades y actitudes

4.- Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje

- a) Procedimiento para elaborar reactivos
- b) Tablas de especificaciones para reactivos de conocimiento
- c) Tablas de especificaciones para reactivos del producto
- d) Tablas de especificaciones para reactivos de desempeño
- e) Ensamble de instrumentos
- f) Validez y confiabilidad de los instrumentos

1.3.1 Contenidos

Enfoque cognoscitivo del aprendizaje

Las redes del aprendizaje

Los principios de las dimensiones del aprendizaje se encuentran descritos en la declaración de la UNESCO, en la cual se definen como pilares de la educación cuatro aprendizajes:

Aprender a conocer,

Aprender a hacer,

Aprender a convivir y

Aprender a ser.

Sin embargo en el curriculum del Bachillerato General se agrego el Aprender a innovar y por otra parte en el Programa Nacional de Educación se promueven los conceptos de a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.

Las dimensiones del aprendizaje, antes señaladas, son el eje sobre el cual se desarrollará la Docencia Centrada en el Aprendizaje.

Constructivismo

El cerebro del hombre ha evolucionado a lo largo de millones de años, durante este proceso éste ha aumentado 150 mil neuronas por cada generación, lo cual lo convierte en el órgano que consume la mayor cantidad de energía de nuestro cuerpo.

El cerebro es sumamente importante pues en el, se encuentran todas nuestras funciones cognitivas, motoras y sensoriales.

Una de las funciones más importantes del cerebro, es permitirle a hombre pensar. El pensamiento se produce gracias a los estímulos nerviosos que entran en contacto con las neuronas, las cuales están interconectadas unas con otras para generar pensamientos. Cada grupo de neuronas que se encuentra en nuestro

cerebro se sitúa en un lugar específico de éste, dando pie a diferentes respuestas, por ejemplo el lenguaje, la memoria y el movimiento.

Por su función la memoria se ha clasificado en memoria de trabajo y memoria de largo plazo, en el caso de la memoria de trabajo, hace presentes los recuerdos necesarios para resolver una actividad actual y concreta, mientras que la memoria de largo plazo da puntos de referencia y se remite a recuerdos lejanos.

El lenguaje, es una habilidad que permite al hombre persuadir, comunicarse, conocer, desarrollar las habilidades sociales y le permite que la cultura prevalezca al permitir la transmisión de valores y costumbres dentro de una sociedad.

Para que el ser humano aprenda es necesario que participen en el los factores intrínsecos y los extrínsecos.

Los Factores intrínsecos se refieren a los procesos básicos del pensamiento como lo son la atención selectiva y el pensamiento. También se incluyen los procesos socio-afectivos como la imitación o fomento de valores. Por su parte los factores extrínsecos hacen referencia a las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y las de evaluación.

Teoría del procesamiento humano de la información.

John R. Anderson, quien propuso la teoría del Control Adaptativo del Pensamiento, establece que el sistema del Procesamiento Humano de Información esta compuesto por tres memorias relacionadas: Declarativa, Procedimental y de Trabajo, las cuales están íntimamente ligadas con las memoria sensorial, selectiva y operativa.

La memoria declarativa se refiere a aquella información que se ha adquirido por medio de los sentidos o bien, que puede ser aprendida por una simple repetición, este tipo de memoria suele ser de corto plazo, pues si el sujeto la ha realizado con

ayuda de un agente externo sin incluirla en sus estructuras mentales puede llegar a olvidarla si no se somete a una constante ejercitación, un ejemplo de ello sería el aprender un idioma, posiblemente el alumno aprenderá algunas palabras e inclusive estructuras, pero si estas no le son significativas y deja de practicarlas por un tiempo posiblemente recordará algunas de ellas por un proceso nemotémico o tal vez recuerde ideas aisladas pero no recordará el todo como una estructura completa.

La memoria procedimental, como lo dice su nombre esta ligada a los procedimientos o al cómo, es decir el sujeto no se conformará con repetir por imitación sino que ahora querrá saber el proceso a seguir para llegar a entender la información que le resulte atractiva o necesaria. La memoria procedimental es de largo plazo pues si se entiende el proceso es más fácil recordar esa información a pesar de que no se use continuamente.

Por último la memoria de trabajo se refiere a la manera en que el sujeto interioriza lo memorizado a partir del uso constante de esta información llegando incluso a transformarla según las necesidades propias de cada individuo, a este tipo de memoria llegaremos cuando la información ha sido codificada lo suficiente como para que pueda ser transformada y aprendida para ser utilizada en el momento en que el sujeto la requiera.

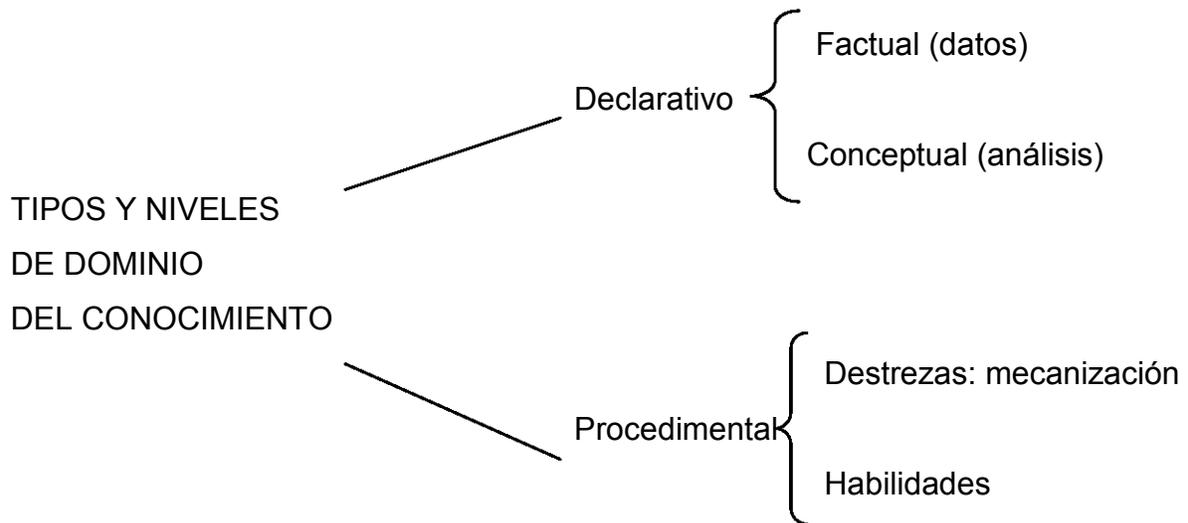
De la memoria declarativa, procedimental y de trabajo, se derivan dos tipos de conocimiento: Declarativo o el saber qué y el Procedimental o el saber cómo.

El conocimiento declarativo puede ser muy diverso pues incluye datos sencillos como nombres, números o generalizaciones concentradas en una frase o teorías que pueden aprenderse de memoria, estos datos se pueden agrupar y organizar pero siempre manteniendo la información de entrada.

En este momento el sujeto cognoscente no realiza transformaciones en la información, por esta razón es un conocimiento estático. Mientras tanto, el conocimiento procedimental se utiliza para transformar la información que el sujeto adquiere de exterior usando sus diferentes procesos de pensamiento como los son el comparar, analizar, sintetizar, jerarquizar, etcétera. Este tipo de conocimiento por lo tanto siempre será dinámico y perfectible.

Niveles de dominio del Conocimiento

De los tipos de conocimiento a su vez se derivan los niveles dominio del conocimiento que se encuentran organizados de la siguiente manera:



Niveles de dominio Conocimiento:

Nivel Factual: En este nivel ubicamos todos aquellos datos, sucesos o teorías que aprendemos “de memoria”, en este nivel no se incluyen procesos complejos del pensamiento, podemos aprenderlos por imitación o repetición.

Nivel Conceptual: En este nivel ya se establece el análisis, valoraciones y transferencias de los datos, son saberes generales que son susceptibles de ser transformados por el sujeto, por lo tanto en este nivel los procesos del pensamiento pueden variar de los más simples hasta los más complejos de acuerdo a las necesidades del individuo.

Nivel de las destrezas: Este nivel se refiere a saber aplicar algo a través de la realización de operaciones que implican procedimientos establecidos. Regularmente son habilidades motoras y de ejercitación mecánica, se ubican las destrezas motoras que un sujeto aprende de manera mecánica como por ejemplo, el usar herramientas o realizar ejercicios teniendo como base una estructura determinada, en este nivel el sujeto solamente repite la destreza tal y como se le ha indicado en un primer momento, en ello infieren procesos simples del pensamiento.

Nivel de las habilidades: En este nivel se reúnen tanto las cuestiones teóricas, como practicas. En este caso el sujeto transforma el conocimiento que obtienen en un primer momento ya sea por medio de datos o teorías o ejercicios prácticos y estructuras básicas para crear conocimientos o alternativas nuevas, por este motivo este nivel se considera el más complejo de los cuatro, pues en este caso se esperan procesos como la elaboración, creación o diseño de propuestas a partir de un conocimiento dado.

Estrategias Cognitivas de aprendizaje

De acuerdo a la Teoría del Procesamiento Humano de la Información, el aprendizaje también puede ser visto como un proceso activo de elaboración de significados, por lo tanto el aprendizaje debe estar contextualizado y relacionado con el mundo real de manera que el aprendizaje siempre debe de partir de la experiencia propia del sujeto sin olvidar factores intrínsecos o extrínsecos que

pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje tal es el caso de los intereses, expectativas, motivación o la propia autoconcepción que se tiene de uno mismo.

Ahora bien, aunado a esto, un elemento fundamental para que se lleve a cabo el aprendizaje de manera satisfactoria son las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se presenten durante el proceso mismo.

Una estrategia es el conjunto de acciones voluntarias, sistemáticas y eficaces para aprovechar los recursos disponibles y confabular en el alcance de un objetivo. En este caso el docente deberá convertirse en algo así como el estratega del aprendizaje para diseñar las acciones que lleven a su alumno a aprender. En este caso las estrategias en general deben cubrir tres aspectos: Captar la atención, Ganar la voluntad de los alumnos y provocar la memoria.

Cabe destacar que en este punto convergen los tipos y niveles de conocimiento con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje pues una estará en relación con la otra, en el momento en que el docente realice su plan de clase, partiendo del objetivo general y objetivos específicos, él tendrá que identificar el nivel de dominio que pretende alcanzar y de ahí formular las estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes para el cumplimiento de cada uno de los objetivos.

De esta manera se hace referencia a la importancia que tiene el que el profesor identifique tanto la amplitud como la profundidad de su plan de clase para que realmente cumpla los objetivos de su materia en base a estrategias coherentes con estos. A continuación se presenta un cuadro sinóptico en el cual se establecen las estrategias que fueron propuestas por la Dirección General del Bachillerato que pueden ser útiles para cada nivel de aprendizaje:

Nivel de conocimiento (o Nivel de Dominio)	Estrategia de enseñanza	Estrategia de aprendizaje
Factual DF	Fomentar la observación y Memorización Recordar	Nombrar Repetir Enunciar
Conceptual DC	Identificar Comparar Relacionar Jerarquizar	Describir Explicar Discutir Argumentar Analizar
Destreza DD	Ejemplificar Proponer ejercicios físicos o matemáticos Proponer ejercicios con una estructura definida	Aplicar Demostrar Desarrollar procedimientos
Habilidad DH	Transferir Generalizar Evaluar Discriminar	Diseñar Proponer Elaborar planes de acción Investigar

Instrumentos de evaluación.

Siguiendo con la lógica de la Teoría del Procesamiento Humano de la Información, el aprendizaje es susceptible de ser evaluado y para ello existen tres momentos: La evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.

Evaluación diagnóstica: En este caso, resulta útil para establecer conexiones entre el conocimiento ya obtenido antes y el que se va a obtener en el momento, nos puede ser útil para ir dilucidando el tipo de estrategias de las cuales podemos echar mano según las características del grupo o de los sujetos cognoscentes.

Evaluación formativa: Nos dará cuenta del avance que se está obteniendo durante el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo nos permitirá entrar en un proceso de retroalimentación y de metacognición, esto es, determinar o declarar lo que uno sabe sobre sus propios procesos o productos del conocimiento¹, lo cual nos permite verificar continuamente los alcances de nuestro aprendizaje así como de la manera en que lo hemos ido obteniendo para formular o redefinir estrategias que nos permitan aprender mejor.

Evaluación sumativa: Nos ayudará a determinar si se cubrieron o no los objetivos dispuestos para el curso, y saber si hemos aprendido lo que se había propuesto o reconocer el nivel de dominio al cual se ha llegado. También nos ayudará como retroalimentación y reflexión para un momento futuro.

También podemos encontrar que la evaluación puede variar según el sujeto que evalúa, en este caso hablaremos de autoevaluación cuando él mismo sujeto realiza la evaluación, la coevaluación en donde el sujeto evalúa a otro y viceversa, en ambos casos se puede aprovechar el proceso para provocar la metacognición de manera que el propio alumno identifique sus propios errores y a partir de ello

¹ Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo . Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill. México , 1998. P. 247

busque el mismo la información correcta. Por otra parte también podemos nombrar a la heteroevaluación en donde un agente externo realiza la actividad evaluativa.

Técnicas de evaluación.

Las técnicas de evaluación están divididas en tres: Documental, De campo y Discursiva.

a) Documental: En ella se da principal importancia a la utilización de instrumentos que no requieren de observación directa del alumno, los instrumentos sirven de evidencia en donde el alumno plasma en algún documento el aprendizaje obtenido, de manera que a partir de éste, el docente y el mismo alumno pueden verificar el dominio de conocimiento que ha alcanzado.

Básicamente el instrumento idóneo para este tipo de técnica es el cuestionario o examen escrito, el cual nos sirve preferentemente para evaluar el conocimiento de tipo declarativo pues casi siempre se restringe al establecimiento de datos o teorías que suelen aprenderse de memoria. En algunos casos el instrumento puede alcanzar a evaluar el conocimiento de tipo factual o incluso de habilidades, siempre y cuando la prueba escrita proponga reactivos tendientes a la realización de una propuesta, una valoración comparaciones, análisis, etc.

b) Técnica de campo: En este tipo de técnica se requiere de la observación directa del sujeto a evaluar pues, en este caso pretende evaluar el desempeño del alumno en determinadas acciones, para lo cual se piensa que el instrumento más útil para esta técnica es la guía de observación, la cual es un registro en donde los reactivos están orientados a evaluar una secuencia operativa, es decir la forma en que el alumno realiza cada una de las fases de un proceso establecido, por esta razón cuando hablamos de esta técnica nos referimos a la evaluación de un conocimiento procedimental de desempeño o de habilidades.

c) Técnica discursiva: En este caso se facilita el aprovechamiento del tiempo, al menos el tiempo clase, en este caso se refiere a la evaluación de productos generados por los alumnos, por ejemplo la elaboración de un ensayo, una maqueta, un formulario, etc. En este caso el profesor especifica los criterios bajo los cuales calificará dicho producto, esto por medio de una lista de cotejo, especificando cada uno de los puntos a evaluar así como el valor de cada uno de ellos de manera que el alumno conozca de antemano las características que debe de cubrir su producto.

La retroalimentación deberá hacerse posteriormente y de preferencia de manera oral de manera que el alumno verifique cuales son las áreas en las cuales debe de trabajar y en cuales su nivel de conocimiento se ha considerado satisfactorio.

Con los aspectos mencionados anteriormente se da un panorama general de los contenidos observados durante el curso “Docencia Centrada en el Aprendizaje” .

Dentro del curso, se dieron a conocer formatos para la planeación didáctica los cuales están divididos en:

- a) Tabla de selección de técnicas e instrumentos de evaluación.
- b) Plan de clase

Estos formatos se muestran en seguida:

TABLA DE SELECCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

N o.	Objetivos temáticos		Contenido de Evaluación				% Tot al del obje tivo	Técnica			Instrumentos		
			Evidencias de conocimiento Declarativo		Evidencias de conocimiento Procedimental								
	Descripción	% en la uni dad	Factual (%)	Conceptual (%)	Destrezas (%)	Habilidades y actitudes (%)	100	D O	D C	D I	C %	LC %	G O %
1													
2													
3													
4													
	Suma Vertical		Líneas de orientación					SUMA TOTAL					

El primer formato llamado **Tabla de Selección de Técnicas e Instrumentos de Evaluación** tienen como finalidad que el profesor identifique los contenidos temáticos y objetivos de su asignatura teniendo como referencia el programa de la SEP. A partir de ello el profesor tendrá que reconocer el nivel de dominio del conocimiento que se espera que el alumno obtenga al término de cada uno de estos objetivos. Lo anterior permitirá que el profesor identifique la profundidad y amplitud de los contenidos que impartirá durante el curso.

El propósito de hacer este ejercicio es que de acuerdo a la profundidad y amplitud de los contenidos expresados en el programa de asignatura, el profesor estará en condiciones para determinar las estrategias y técnicas e instrumentos de evaluación que utilizara a lo largo del curso.

En la primera columna del formato se describen los objetivos de los contenidos o ejes temáticos de la asignatura.

En la segunda columna se establece el contenido de la evaluación, el cual se ha clasificado en este formato como Evidencias de conocimiento declarativo y evidencias de conocimiento procedimental, los cuales a su vez se dividen en factual y conceptual para el conocimiento declarativo y de destrezas y habilidades para el procedimental. Estos conceptos serán explicados detalladamente en el capítulo correspondiente al marco teórico.

Cada contenido o eje temático tendrá su propio nivel de dominio del conocimiento, esto de acuerdo a la profundidad y amplitud expresada en su objetivo, por lo cual en cada una de las columnas descritas anteriormente, el profesor tendrá que discernir que porcentaje del objetivo hace referencia a cada uno de los tipos de conocimiento. Por ejemplo existen contenidos en los cuales el objetivo únicamente requiere que el alumno logre un conocimiento factual, mientras que en otros se requerirá que el alumno combine los diferentes tipos de

conocimiento para lograrlo satisfactoriamente, esto será expresado en forma de porcentajes en el formato. Al final de esa columna el profesor hará la sumatoria de los porcentajes asignados.

En la tercera columna se especifican la técnicas de evaluación que el profesor propone para cualificar o cuantificar los logros de sus alumnos. El formato propone tres técnicas: Documental, De campo y Discursiva.

En la última columna se hace referencia a los instrumentos que utilizará el profesor para realizar su evaluación. Esta columna se divide en tres apartados que corresponden a los instrumentos propuestos por la DGB: Cuestionario, Guía de observación y lista de Cotejo.

En el segundo formato se refleja el **plan de clase**, el cual contiene los siguientes elementos:

1.- Asignatura

2.-Objetivo temático

3.- Unidad

4.- Contenidos temáticos

5.- Nivel de dominio del conocimiento (Declarativo: comprende aspectos factuales y conceptuales; y Procedimental: comprende aspectos relacionados con las destrezas y habilidades)

6.- Conexión. Hace referencia a la estrategia de recuperación del conocimiento que el alumno tiene de antemano, es decir, los conocimientos previos con los

cuales podemos iniciar un tema, teniendo en cuenta que los jóvenes ya traen con ellos conocimientos que han adquirido a lo largo de su vida.

7.- Desarrollo-Evaluación. Se refiere específicamente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se proponen para cada uno de los temas. Éstas estrategias siempre deberán tener relación directa con el objetivo temático y el nivel de dominio esperado.

8.- Evidencias. Consiste en los instrumentos de evaluación que se proponen en relación al objetivo y las estrategias observadas en clase. Estos instrumentos también deben de estar directamente relacionados con el nivel de dominio al cual se pretendió llegar, pues se trata de evidenciar el desempeño, la creación de algún producto o el conocimiento alcanzado durante la clase.

9.- Material Didáctico que se usará en cada clase.

10.- Tiempo aproximado para cada una de las actividades.

11.- Instalaciones, mobiliario, equipo y materiales necesarios para realizar las actividades registradas en el plan de clase.

1.3.2 Metodología

El curso-Taller como lo dice su nombre tuvo implicaciones teóricas que fueron trabajadas por medio de exposiciones a cargo del instructor, y técnicas grupales en donde se discutieron los contenidos y por otra parte se realizaron actividades tendientes a la aplicación del curso, tal fue el caso de la elaboración de un plan de clase indicando estrategias de aprendizaje y la elaboración de un boceto de instrumentos de evaluación basados en el enfoque revisado durante el curso.

Durante todo el curso se trabajó directamente sobre los programas de estudio de las diferentes asignaturas del Bachillerato, en el caso de las asignaturas del primer semestre se identificaron los cambios que se introdujeron a partir de la reforma curricular y se intentó hacer una propuesta para los programas de las materias que aún no contemplan este cambio.

Es preciso aclarar, que la metodología ejecutada durante este curso, represento una experiencia vivencial para que el profesor viviera, a través del curso, la propuesta que se presentaba para que fuera llevada a la práctica en sus clases.

Un elemento presente durante todo el curso fue la constante evaluación cuantitativa en relación a los contenidos que se daban a conocer a los asistentes, para ello, se realizaron:

- a) 2 exámenes con preguntas abiertas, caneva y relación de paréntesis.
- b) Lista de cotejo para evaluar la tabla de selección de técnicas e instrumentos de evaluación que se realizo de manera individual durante el curso.
- c) Lista de cotejo para evaluar si todas las actividades sugeridas durante el curso habían sido realizadas por cada profesor.
- d) Guía de observación con respecto al comportamiento expresado por cada profesor durante el curso.

Cada uno de los instrumentos aplicados se evaluaba numéricamente, para hacer un recuento final y obtener una calificación total del curso. Para que un profesor pudiera dar a conocer este curso en la institución de procedencia y obtener la constancia correspondiente era necesario que obtuviera una calificación mínima de 8.

Cabe destacar que para la realización de los exámenes, se estableció un tiempo determinado, en el primer examen se uso como estrategia aplicar el examen de manera sorpresiva y presionar a los profesores constantemente con el tiempo, con la finalidad de hacer patente en el profesor, la el nivel de tensión y frustración que puede causar un examen para los alumnos, en el siguiente examen se avisó con anticipación de su aplicación y no hubo ningún tipo de presión con respecto a tiempo.

Una vez hecho el último examen, el instructor permitió que los asistentes al curso, calificaran su propio examen y comentaran con sus compañeros las repuestas para determinar cuales fueron sus fallas y aciertos.

En relación a las listas de cotejo, estas tenían como criterios de evaluación “Si”, “No” y “NA”, ya que para cada una de las actividades o elaboración de planeación didáctica o instrumentos de evaluación se daban especificaciones precisas sobre lo que debía contener cada uno de estos elementos. Igualmente fueron calificadas las actitudes de cada participante dentro del curso, éstas también fueron evaluadas a partir de una guía de observación con premisas preestablecidas que eran calificadas con “si”, “no” o “NA” (No Aplica)

La evaluación constante de la participación de los asistentes, fue justificada por el instructor al comentar que los diferentes instrumentos que nos fueron aplicados, eran los mismos que proponían para la evaluación dentro de la visión de la Docencia Centrada en el Aprendizaje, y el hecho de estar en contacto directo con

ellos, daba a los presentes un ejemplo más claro de la aplicación de esta metodología dentro de las aulas.

1.3.3 Carta descriptiva

No.	Objetivo específico	Temas y Subtemas	Ejercicios	Exposiciones
0	El participante conectará los aprendizajes y la experiencia previa con los objetivos y contenidos del curso	Procedimiento para impartir clases	Presentación de los participantes Elaborar lamina indicando procedimiento para impartir clases	Presentación del curso.
1	El participante describirá los principios del constructivismo y los hallazgos científicos sobre el cerebro y la memoria que sustentan el enfoque de la Docencia Centrada en el Aprendizaje	1. Enfoque cognoscitivo del aprendizaje 1.1 Las dimensiones del aprendizaje 1.2 Constructivismo. 1.3 Redes del aprendizaje 1.4 Factores intrínsecos y extrínsecos del aprendizaje 1.5 Teoría del PHI 1.6 Tipos de conocimiento 1.7 Proceso de aprendizaje 1.8 Teóricos y divulgadores	1. Escribir que significan para cada profesor las dimensiones del aprendizaje. 2. leer y contestar cuestionario 2 del manual (Tipos de conocimiento) 3. Elaboración de un mapa conceptual o mental	Exposiciones teóricas de los temas.
2	Los participantes construirán expectativas respecto a los procesos de aprendizaje y evaluación de su práctica cotidiana	2. Aprendizaje y evaluación en el currículo del Bachillerato General.	1.Responder ¿Cómo se aplica en las aulas el conocimiento adquirido?	
3	El participante conectará los aprendizajes y experiencia de la sesión anterior con los objetivos y contenidos del curso	3. Aprendizaje y evaluación en el currículo del Bachillerato General	1. Discusión por equipos	Exposición
4	El participante seleccionará las técnicas e instrumentos de evaluación, con base en el nivel de dominio de los conocimientos correspondientes y evidencias a recopilar en clase	4. El plan de clases en el currículo del Bachillerato General 4.1 Tipos y niveles de conocimiento 4.2 Técnicas e instrumentos de evaluación	6. Ejercicio 6 del manual: Elegir unidad temática de la asignatura y determinar su tipo de conocimiento y porcentaje que representa en la unidad. 7. Ejercicio 7 del manual: Realizar la tabla de selección de técnicas e instrumentos de evaluación siguiendo las indicaciones del manual.	Exposición

5	El participante determinará las estrategias correspondientes al nivel de conocimiento establecido para el objetivo y los contenidos temáticos y los relacionará con los momentos del proceso de aprendizaje.	5. Estrategias cognitivas de aprendizaje 5.1 Conexiones: el plan de clase 5.2 Estrategias para el conocimiento factual 5.3 Estrategias para el dominio conceptual 5.4 Estrategias para el dominio de Destrezas 5.5 Estrategias para el dominio de habilidades y actitudes	8. Ejercicios 8, 9, 10, 11 y 12 del manual: Escribir las estrategias que propone para un contenido temático. 9. Elaborar un mapa mental o conceptual	Exposiciones teóricas
6	Los participantes construirán expectativas respecto al diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje para los diferentes niveles de dominio del conocimiento	6. Los instrumentos de evaluación	Ejercicio 14 del manual: ¿Cómo se aplica en las aulas? Elaboración de reactivos y tablas de especificaciones	Exposición teórica
7	El participante conectará los aprendizajes y experiencia de la sesión anterior con los objetivos del curso	7. Los instrumentos de evaluación, como recuperación de la experiencia Reactivos y tablas de especificaciones.	Coevaluación del ejercicio 14. Ejercicio 16 del manual: Selección de técnicas e instrumentos de evaluación.	Exposición teórica
8	Diseñar los instrumentos de evaluación del aprendizaje requeridos por el plan de clase elaborado.	8. Instrumentos de evaluación 8.1 Tablas de especificaciones para reactivos de conocimiento 8.2 Tablas de especificaciones para reactivos del producto 8.3 Tablas de especificaciones para reactivos de desempeño 8.4 Ensamble de instrumentos 8.5 Validez y confiabilidad de los instrumentos 8.6 Procedimiento para calificar	Ejercicios 17, 18, 19 y 20 del manual: Redactar reactivos para cada uno de los tipos de conocimiento Elaboración de mapa conceptual o mental	Exposición teórica

1.4 “Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la Preparatoria Liceo Europeo

Mi participación dentro de la institución consistió en organizar, dirigir y supervisar la aplicación del curso llamado “Docencia Centrada en el Aprendizaje”, el cual tuvo como base el curso que fue impartido por la DGB que ha sido descrito anteriormente.

El curso se llevó a cabo en la primera semana de Agosto. Por cuestiones administrativas independientes de mi labor, la horas destinadas al curso se redujeron de 24 a 14, por lo cual fue necesario realizar modificaciones que se adecuaron a las necesidades de la preparatoria.

Es preciso aclarar que por instrucciones de la Dirección de la escuela el curso tuvo que ser reproducido de la manera más similar posible al curso original, impartido por la DGB, tratando de rescatar los elementos más importantes de éste. Sin embargo, en el momento de la revisión de contenidos y de realizar la planeación del curso, surgieron algunos aspectos que no me parecieron del todo coherentes con el enfoque constructivista que supuestamente fundamentaba la Docencia Centrada en el Aprendizaje, de manera que realice modificaciones en los contenidos y a la metodología de manera que durante el curso estuviera fundamentado teóricamente de manera correcta y por ende la práctica fuese coherente con respecto a la teoría.

Modificaciones a la metodología del curso

En relación a la exposición de los contenidos consideré que sería valioso que los profesores que me acompañaron al curso inicial expusieran la información obtenida y de esta manera el curso se tornara más dinámico y que los profesores expositores se sintieran más comprometidos con el curso.

Es importante mencionar que se eligió para ello a los profesores que tuviesen mayor conocimiento y experiencia en cada contenido a exponer de manera que el curso fuera más enriquecedor.

La metodología a seguir durante la intervención de los expositores, básicamente estuvo constituida por exposiciones teóricas y la participación constante de los profesores participantes. En este apartado se hizo uso de retroproyector y se le proporcionó a los profesores material escrito tomado del manual del participante de la DGB.

En la sección referente a la planeación didáctica y selección de técnicas e instrumentos de evaluación, se daba una breve explicación teórica y después se destinaba un tiempo, para que ellos realizaran sus propuestas correspondientes de estrategias de enseñanza y aprendizaje y de técnicas e instrumentos de evaluación, con ayuda de su programa de materia, de manera que conforme trabajarán en ello se fueran resolviendo dudas que surgieran en el grupo. En este momento se propició un ambiente de participación y cooperación grupal con el fin de intercambiar ideas y propuestas.

Es necesario precisar que debido al corto tiempo, durante el curso, únicamente se trabajó sobre un objetivo por materia, del cual se presentó la propuesta correspondiente para su estrategia de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación. El resto de los objetivos fueron trabajados posteriormente de manera individual por cada uno de los profesores en un tiempo destinado para ello.

El aspecto constructivista fue resaltado en cada uno de los elementos que conformaron la planeación de estrategias y técnicas e instrumentos de evaluación, por lo cual no se ubica un tiempo determinado dentro del plan del curso para la explicación teórica.

Durante el curso dentro de la preparatoria se eliminó la constante evaluación y presión en relación al tiempo que se dio en el curso inicial, ya que desde mi punto de vista la evaluación cuantitativa constante que se maneja en el curso no corresponde a la metodología constructivista, en cuanto a la evaluación y por otra parte la constante presión que ejerció el instructor en el curso de la DGB, propicio un ambiente de nerviosismo, competencia e incluso inseguridad que no considere apropiado dentro de la metodología constructivista.

En relación a la evaluación, ya anteriormente se mencionó que durante el curso de la DGB se evaluó continuamente a los profesores que participamos. A partir de estas evaluaciones se hizo un conteo final para determinar la calificación del curso, esta situación se tornó mecánica y los exámenes aplicados más que llevar a una evaluación propicio la medición y la competencia entre los profesores.

Desde mi punto de vista, me pareció que si el curso estaba destinado a la aplicación del Constructivismo, la evaluación de los participantes debía tener coherencia con este enfoque, de manera que la evaluación durante el curso no estuvo basada en la medición a partir de instrumentos observables, como exámenes o listas de cotejo, sino a partir de la observación del proceso mismo y de los resultados que obtuvimos de manera grupal.

Esta situación, desde mi perspectiva propicio un ambiente favorable entre los profesores, para que participaran y sacaran a la luz sus dudas y dar soluciones, sin tener que competir o estar bajo la presión de demostrar su conocimiento cuantitativamente.

El ambiente fue propiciado, con un propósito claro, pues fue una manera de permitir a los profesores el vivir una propuesta constructivista, es favoreciendo una evaluación en donde, no solamente se toma en cuenta la medición de productos observables, aunque es claro que por motivos administrativos éstos no pueden ser eliminados.

La organización del curso, tomando en cuenta las modificaciones que se realizaron se organizó de la siguiente manera:

Miércoles

HORA	TEMA	EXPOSITOR	OBJETIVO
9:00-9:30	Introducción	Suddirector: Marco A. Carrillo Estrella	Explicar los objetivos del curso
9:30-10:30	Dimensiones del Aprendizaje	Profa. Sandra K. Romero Chabolla	Identificar las dimensiones del aprendizaje.
10:30-11:30	Constructivismo: Cómo aprendemos	Profa: Yolanda Molina	Describir los principios del Constructivismo Mencionar algunos hallazgos científicos sobre el cerebro y la memoria como sustento de la “Docencia Centrada en el Aprendizaje”
11:30-12:00	DESCANSO		
12:00-1:00	Habilidades del pensamiento	Prof. Alberto Cartaya Malherbe	Ejercitar las habilidades del pensamiento de los profesores

Jueves

HORA	TEMA	EXPOSITOR	OBJETIVO
9:00-10:00	Habilidades del pensamiento	Prof. Alberto Cartaya Malherbe	Presentar una estrategia de reestructuración del aprendizaje
10:00-11:00	Teoría del Procesamiento Humano de la Información	Prof. Arnoldo Comparán	Explicar los principios de la Teoría del Procesamiento Humano de la Información.
11:00-12:00	Tipos de Conocimiento	Profa. Sandra Romero	Describir las características de los tipos y niveles de conocimiento
12:00-12:30	Descanso		
12:30-1:30	Revisión del programa	Profa. Sandra Romero Profesores	Familiarizarse con el programa de cada asignatura. Identificar las partes del programa Identificar los tipos de conocimiento de los programas de cada asignatura según su objetivo general y objetivos específicos
1:30-14:00	Instrumentos de evaluación	Profa. Sandra Romero	Describir las características de los formatos propuestos por la DGB

Viernes

HORA	TEMA	EXPOSITOR	OBJETIVO
9:00-10:00	Planeación	Profa. Sandra Romero Profesores	Elegir un tema y objetivo para identificar los tipos y niveles de conocimiento (cada asignatura) Establecer los porcentajes que se le asignaran a cada tema según el objetivo de la unidad y el nivel de dominio de estos.
10:00-11:00	Instrumentos de evaluación	Profa. Sandra Romero	Identificar los diferentes momentos en los cuales se realiza una evaluación Mencionar las características básicas que deben cubrir los instrumentos de evaluación Caracterizar tres instrumentos de evaluación que fueron propuestos por la DGB
11:00-12:00	Estrategias cognitivas de aprendizaje	Profa. Salomé Sánchez	Conceptuar el término estrategia Mencionar las características de una estrategia de reestructuración Mencionar algunas estrategias propuestas por la DGB tomando en cuenta el nivel de dominio de los conocimientos
12:00-12:30	Descanso		
12:30-1:30	Planeación	Profa. Sandra Romero	Retomar el tema y objetivo elegido con anterioridad para proponer un las estrategias de aprendizaje y de enseñanza más adecuadas Proponer un instrumento de evaluación para evidenciar el cumplimiento del objetivo elegido.
1:30-14:00	Conclusión	Subdirector Marco A. Carrillo Estrella	

Modificaciones de contenido:

El curso fue enriquecido, con un apartado especial que trataba sobre las habilidades del pensamiento teniendo como material de apoyo el libro llamado *Habilidades del Pensamiento de Margarita Sánchez*, el cual estuvo a cargo de otro profesor por instrucciones de la Dirección, ya que el profesor había utilizado este material con sus alumnos en semestres anteriores con éxito. Se consideró que en este caso el tema era apropiado y estaba sumamente relacionado con el resto de los temas a tratar en el curso.

Durante éste apartado, se presentaron ejercicios prácticos que ayudan a alumno a desarrollar sus habilidades de pensamiento, de manera que estos se encuentren en mejor forma para poner en práctica las estrategias de aprendizaje tendientes a la creación, la transformación, el pensamiento crítico y en general al aprendizaje significativo.

Por otra parte dentro de la planeación del curso presentado por la DGB se presentaban los temas “Constructivismo” y “Aprendizaje y evaluación en el currículo del Bachillerato General”, sin embargo ambos temas no fueron aterrizados en su totalidad, ante esta situación decidí lo siguiente: eliminar el tema de aprendizaje y evaluación en el Bachillerato general, pues considere que no tenía los elementos ni el tiempo suficiente para explicarlo y por otra parte considere que su eliminación no afectaba el objetivo de curso, ya que existía otro tema que trataba más explícitamente sobre la evaluación en general.

Por otra parte el tema del Constructivismo no fue explicado correctamente, ya que la explicación dada en el curso de la DGB hizo referencia únicamente al Cognoscitivismo, (como pudo verse en la exposición de contenidos descrita anteriormente) y se omitieron completamente todos los aspectos en relación a los autores y sobretodo las premisas esenciales del Constructivismo con respecto al aprendizaje.

Ya que no contaba con el tiempo suficiente para dar una explicación teórica amplia en el tema del Constructivismo, esta fue retomada en los diferentes puntos en donde consideré que era necesario, esto es la introducción a los aspectos teóricos y en la elaboración de la planeación didáctica y de los instrumentos de evaluación.

Preciso en este punto, que los profesores, que ya tenían antigüedad en la preparatoria, habían tomado cursos de Constructivismo con anterioridad, por esta razón considere que si bien no se estaba dedicando un tiempo estricto para dar una explicación teórica extensa de Constructivismo, los profesores ya tenían un conocimiento previo que los ayudaría a comprender mejor los contenidos del curso y la orientación que se pretendía dar al aprendizaje.

Desafortunadamente, esta situación no fue así y posteriormente, ante las dudas y después de revisar las planeaciones elaboradas por los profesores, fue necesario planear un curso destinado únicamente al Constructivismo, por esta razón se presentó el curso “Principios del Constructivismo en el aprendizaje” el cual tenía como objetivo aterrizar los conceptos que plantea el Constructivismo en el relación al aprendizaje y presentar algunas alternativas para promover el aprendizaje entre los alumnos. Este curso será descrito posteriormente.

Otro tema que fue modificado, fue el referente a las estrategias cognitivas de aprendizaje, esto fue debido a que durante el curso de la DGB, se explicó el tema en base a un cuadro de verbos, los cuales debían estar contenidos en la redacción de las estrategias en la planeación didáctica, de acuerdo al nivel de dominio de conocimientos establecido en el programa (El cuadro fue especificado en el apartado de desarrollo de contenidos del curso inicial) de esta manera, en la exposición del tema fueron omitidas por completo las estrategias idóneas para el aprendizaje constructivista dando paso únicamente a una tabla de verbos.

Durante el curso en la preparatoria, se trabajo el tema, estableciendo inicialmente el concepto de estrategia tomado de Díaz Barriga en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: *Estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.*

Por otra parte, se expuso que las estrategias de aprendizaje estas enfocadas a las acciones que usa el mismo estudiante de manera voluntaria y conciente para aprender, para lo cual se necesita que el alumno este conciente de su proceso metacognitivo.

A partir de estos conceptos, se estableció que a pesar de que la DGB establecía verbos determinados para los niveles de dominio de conocimiento, para ser redactados en las estrategias a seguir, lo fundamental se encontraba en el proceso de reflexión y discernimiento que surge del profesor y del alumno para elegir una estrategia o no. Esta reflexión más que seguir una lista de verbos, debe considerar elementos como los siguientes:

- a) Las características generales de los estudiantes
- b) El nivel de dominio del conocimiento que se pretende alcanzar
- c) Las expectativas que tiene el estudiante en relación a su aprendizaje
- d) La determinación del contexto ambiental, cognitivo, social y emocional
- e) Los objetivos o intenciones pedagógicas que se pretenden conseguir con la implementación de las estrategias
- f) El progreso del proceso de enseñanza.-aprendizaje

Tomando en cuenta los elementos citados, las estrategias de enseñanza y aprendizaje no pueden reflejar un puro tecnicismo, ya que éstas definen de manera crucial el proceso de enseñanza aprendizaje, y solamente son fructíferas cuando el profesor es conciente de su intencionalidad para enseñar y además toma en cuenta las características y necesidades de los grupos a las cuales se enfrenta, de lo contrario, el aprendizaje difícilmente será significativo para sus alumnos.

Así mismo las estrategias de aprendizaje, lejos de ser un proceso automático de selección de verbos, es un proceso continuo en donde el alumno va conociendo la forma en que aprende y a partir de ello toma decisiones propias para mejorar su aprendizaje.

Por lo anterior, durante el curso impartido en la preparatoria se dio a conocer la lista de verbos, ya que esta era una disposición de la Dirección, pero la orientación con respecto a la forma de observarlas y reflejarlas en la planeación didáctica fue diferente a como se había dado originalmente, con la finalidad de que este tema correspondiera de manera lógica al enfoque constructivista.

Desafortunadamente el tiempo de curso, no fue suficiente para dar una explicación más amplia con respecto a las diferentes estrategias de enseñanza que podrían ser utilizadas por lo profesores bajo una tónica constructivista, únicamente se mencionaron y explicaron brevemente algunas de ellas. Estas fueron: la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías, mapas mentales, redacción de bitácoras y elaboración de gráficas y de experimentos.

Finalmente, otra modificación que se llevo a cabo durante el curso, en la preparatoria, fue el referente al tema de instrumentos de evaluación.

Durante el curso de la DGB, se dieron a conocer tres instrumentos para evaluar, estos fueron: la lista de cotejo, la guía de observación y el cuestionario. En este caso estos instrumentos fueron presentados con una característica muy marcada, esto era que a partir de éstos, el profesor podría realizar una evaluación objetiva a partir de instrumentos con los cuales se podría observar los conocimientos adquiridos o las conductas o desempeños establecidas en el objetivo.

Los alumnos serían evaluados a partir de premisas que determinaban si existían o no las características establecidas en los instrumentos, con las cuales se comprobaría si el alumno había aprendido, ya que para cada una de las

premisas existía un valor numérico que representaba el nivel de aprendizaje de éste.

La objetividad era garantizada, pues en el caso de los conocimientos de nivel declarativo factual o conceptual el profesor debía elaborar exámenes escritos en donde se especificara claramente el valor de cada pregunta, de manera que la suma de los aciertos daría la calificación de éste.

Por otro lado si se trataba de conocimientos de tipo procedimental, el profesor tendría que elaborar una lista de cotejo o guía de observación, en donde se establecerían los criterios a calificar de manera clara y precisa con un valor determinado para cada uno, en este caso el profesor únicamente tendría que colocar una marca en si o no para indicar si el alumno ejecutaba correctamente la tarea o no, al final, el profesor sumaría los puntos obtenidos y se obtendría una calificación objetiva aplicando los mismos criterios para todos los alumnos.

Al final del periodo de evaluación, el profesor únicamente tendría que realizar la sumatoria obtenida a través todos los instrumentos.

Lo anterior, me pareció más cercano a la tecnología educativa que al Constructivismo, por las siguiente razón:

La tecnología educativa pone énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza a partir de conductas observables. Esto quiere decir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo observable es lo único que nos da los elementos para determinar si un alumno aprendió o no, ya que basándose en la escuela conductista, el aprendizaje consiste en una modificación de conducta que puede ser observada, de esta manera el profesor puede determinar si el alumno aprendió cuantificando los aciertos obtenidos a partir de instrumentos que midan conocimientos, desempeños o productos elaborados por los alumnos.

Por otra parte la tecnología educativa, lleva el proceso de enseñanza aprendizaje, a la máxima sistematización a través de instrumentos con los cuales se pretende racionalizar los criterios de evaluación de los profesores, de esta manera la evaluación es vista como un proceso en el cual, el profesor da una calificación a un alumnos a través de rigurosos procedimientos y técnicas aplicados en el salón de clases.

Ejemplo de lo anterior, son los dos hechos mencionados; por un lado, se determina que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son adecuadas si dentro de ellas se establece el verbo que se propone en una tabla (que finalmente únicamente representa la taxonomía de objetivos) y por otra parte cada tipo de conocimiento debe ser evaluado por el instrumento establecido para este. Si el profesor realiza correctamente estos procedimientos la Docencia Centrada en el aprendizaje esta garantizada.

A consecuencia de lo anterior, puede afirmarse que en este modelo se da impresión de que el maestro se eclipsa y deja el papel principal al alumno, pero detrás de este clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.² Lo cual deja a un lado la realidad del salón de clases en donde existe una multiplicidad de variables para que se logre el aprendizaje, que deben ser consideradas y abordadas por el profesor de manera creativa dentro del aula, sobretodo si se ha establecido el Constructivismo como sustento de la propuesta.

A pesar de ello, la tabla de estrategias de enseñanza y aprendizaje y los instrumentos de evaluación propuestos por la DGB fueron presentados a los profesores, como disposición ineludible de la Dirección de la preparatoria, ya que estos permitían uniformar criterios dentro de la institución para que los profesores elaboraran su planeación didáctica así como en los criterios para conducir una clase y realizar la evaluación.

² Pansza, Margarita. Et. al. (1993) Operatividad de la Didáctica. Vol. I Gernika. México Pàg. 169

De alguna manera, la propuesta fue vista por la Dirección como un medio de control para evaluar cuantitativamente a sus profesores con indicadores objetivos, ya que ahora sus planeaciones, clases e instrumentos de evaluación podrían ser calificados a partir de instrumentos como guías de observación y listas cotejo.

No obstante la orientación errónea dada a esta propuesta, me enfrente ante la necesidad de encontrar un punto en el cual pudiera equiparar por un lado la propuesta de evaluación de la DGB y por otro, el sustento teórico que supuestamente la fundamentaba, es decir el Constructivismo, como fue expresado en el curso y se encuentra escrito en el manual del participante.

Por esta razón tomando en cuenta que los instrumentos de evaluación son valiosos como herramientas, se presentaron los instrumentos a los profesores, pero indicando que estos pueden ser utilizados cuando el profesor necesita que se haga patente de manera muy explícita algunos conceptos o conductas determinadas, sin embargo se hizo énfasis en que la evaluación no es un proceso de medición sino que incluye una serie de acciones que involucran factores tanto cuantitativos como cualitativos.

No debemos olvidar que la evaluación pretende hacer un seguimiento integral de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde no solamente se evalúa el conocimiento a partir de acciones observables. La evaluación se orienta a identificar el cambio de actitud, el logro de metas individuales y grupales, el compromiso adquirido para con el aprendizaje, y a la integración de los conocimientos de manera significativa.

De igual manera la evaluación en los diferentes momentos, nos da pauta para identificar los logros en relación a la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte el profesor debe hacer una evaluación continua para determinar si las estrategias que él está proponiendo realmente están orientando positivamente al grupo o no y a partir de ello determinar los cambios necesarios para continuar el proceso. Por otra parte la evaluación permite que el alumno elabore sus propios procesos de metacognición al determinar cuáles han sido

sus logros y cuales han sido las estrategias que le han sido más útiles para aprender.

A partir de estas premisas, que fueron expuestas ante los profesores, se hizo hincapié que si bien los aspectos cuantitativos son evidentemente necesarios, sobretudo por los aspectos administrativos, es vital que no pierda de vista los aspectos cualitativos que enriquecen y dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto, considero que, si bien las modificaciones fueron pocas, éstas fueron sumamente necesarias, pues desde mi punto de vista en todo proyecto educativo debe existir coherencia entre su fundamento teórico y sus estrategias prácticas de operatividad.

En este caso en concreto, la Docencia Centrada en el Aprendizaje, tenía como fundamento teórico al Constructivismo, sin embargo la orientación que se dio durante el curso de la DGB en términos prácticos, tendía continuamente una sistematización estricta que daba pie a la tecnocracia educativa. Ante esta situación, impartí el curso y realice el seguimiento del proyecto pero dando una orientación constructivista en los aspectos operativos teniendo como base el sustento teórico que la misma DGB presento en el curso inicial.

En este punto, me enfrento a un cuestionamiento, que considero muy importante, esto es, qué tan común es que las instituciones formulen propuestas bajo el disfraz del Constructivismo, pero con una metodología tradicional, y más aún, será posible que las personas que crean estas propuestas son conscientes de esta desvirtualización o las crean aún siendo conscientes de las inconsistencias teórico-prácticas con la única finalidad de incluir dentro de su discurso elementos innovadores con la finalidad de obtener adeptos.

Desafortunadamente, estos cuestionamientos, no serán desarrollados en este trabajo, sin embargo, los menciono como un elemento que es necesario analizar por la actualidad y relevancia, que considero, a adquirido en la actualidad.

1.5 Seguimiento de la participación de los profesores en “Docencia Centrada en el Aprendizaje dentro de la Preparatoria Liceo Europeo

1.5.1 Propuesta de planeación de profesores.

Al término del curso, se les pidió a los profesores que tomando en consideración la información obtenida durante el curso, desarrollaran su propuesta de la planeación didáctica de la asignatura que impartirían durante el semestre, al menos lo que correspondía al primer periodo de evaluación.

Para que ellos realizaran su trabajo se les hizo hincapié en que su propuesta debería basarse al 100% en el programa de materia, el cual es suministrado por la Secretaria de Educación Publica, ya que es ahí donde se especifican los objetivos y contenidos de la materia.

Además de sus planeaciones, a todos los profesores se les solicitó que elaborarán su primer examen o ejercicio de evaluación tomando en cuenta los objetivos y contenidos que se observarían durante el periodo según su planeación. Esta primera evaluación tuvo como propósitos:

- a) Revisar la correcta o incorrecta aplicación de la información del curso inicial en su planeación didáctica e instrumentos de evaluación.
- b) Identificar la coherencia existente entre el programa de la materia, la planeación de clases, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el ejercicio de evaluación.
- c) La existencia de la orientación constructivista en cada uno de los documentos entregados

Los profesores contaron con dos semanas para realizar su actividad, después de hacerlo revisé los trabajos y les hice las observaciones correspondientes; en caso de correcciones les pedí a los profesores que las realizaran. En cada uno

de los tres periodos de evaluación que se presentaron en el semestre se repitió la misma actividad.

Aunado a la planeación y su propuesta de exámenes parciales se les pidió a los profesores que entregarán su propuesta de evaluación en la cual se observarían criterios afines al Constructivismo, haciendo hincapié en la necesidad de realizar una evaluación continua, proponiendo a los alumnos trabajos de investigación, ensayos, ejercicios de discusión, o creación de proyectos individuales o grupales, etcétera, mas que darle el mayor importancia a los exámenes, a menos que dentro de estos se evidenciaran las estrategias deseadas, permitiendo para esto exámenes a libro abierto, para investigación, por equipos u otros.

Evaluación de la planeación de profesores.

La evaluación se realizó por medio de una lista de cotejo que se estableció la misma DGB en la cual se planteó el cumplimiento de los siguientes puntos:

- 1) Existencia de objetivo general
- 2) Establecimiento del nivel de conocimiento que cubría el objetivo
- 3) Existencia de estrategias de recuperación.
- 4) Existencia de estrategias de enseñanza
- 5) Existencia de estrategias de aprendizaje
- 6) Existencia de propuesta para evaluar el aprendizaje
- 7) Coherencia entre las diferentes estrategias y los instrumentos de evaluación
- 8) Establecimiento de tiempos para cada una de las actividades
- 9) Establecimiento de materiales didácticos

En caso de no cubrir algunos de estos puntos le hice las observaciones correspondientes a cada profesor para que corrigiera su plan. Es preciso mencionar que además de identificar si existían o no los elementos mencionados, se tomó en cuenta sobre todo su pertinencia y coherencia en relación a los objetivos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y las

técnicas e instrumentos de evaluación. De igual manera se revisó en cada uno de estos si existían o no elementos constructivistas en ellos. Es necesario decir que desafortunadamente se mostraron muchas carencias en los profesores para poder elaborar su planeación correctamente.

Estas carencias básicamente consistieron en lo siguiente: los profesores no sabían redactar objetivos o bien no existía en el plan una coherencia entre los objetivos y las actividades que proponían, desconocían estrategias didácticas constructivistas, los tiempos propuestos para las actividades no correspondían a un tiempo real, algunos programas eran muy limitados y era necesario que los profesores hicieran aportaciones para promover un aprendizaje más significativo y en el caso de materias como orientación vocacional y materias extracurriculares no existía un programa, por lo cual los profesores se enfrentaron a que tenían que hacer una planeación sin tener una base sobre la cual trabajar.

Estas problemáticas serán expuestas más detalladamente en el capítulo de análisis.

Por otra parte, en el caso de los exámenes parciales también fueron sometidos a una lista de cotejo en donde se identificaron los siguientes elementos que también fueron establecidos por la DGB:

1. Existencia de datos generales: Nombre del alumno, materia, turno, etc.
2. Tipo de instrumento
3. Valor del instrumento
4. Conocimientos a evaluar
5. Instrucciones generales (bien elaboradas)
6. Instrucciones particulares (bien elaboradas)
7. Valor para cada reactivo
8. Firma del alumno
9. Numeración de páginas
10. Existencia de código específico del instrumento

Es necesario especificar que los anteriores fueron datos generales con los cuales debían contar los exámenes o ejercicios de evaluación, sin embargo la estructura de estos contó con las características propias de cada materia, para lo cual únicamente se les recordó a los profesores que era necesario que en los exámenes se propiciara el pensamiento creativo, el aprendizaje significativo, el descubrimiento, la reflexión y la discusión.

En el caso de los profesores que entregaron ejercicios de evaluación o exámenes deficientes se les pidió que fueran corregidos con prontitud para que cuando fueran entregados a los alumnos estos estuvieran bien elaborados.

Otros elementos que también fueron usados para supervisar el seguimiento del plan del profesor fueron sus ejercicios de evaluación como exámenes o trabajos de investigación, pues en ellos se evidenciaron los siguientes puntos:

- a) Si el profesor estaba siguiendo los lineamientos expuestos en el curso para elaborar un ejercicio de evaluación.
- b) Si los objetivos estaban de acuerdo con el de aprendizaje que se pedía a los alumnos en el ejercicio.
- c) Si el profesor estaba cubriendo los temas tal cual lo había expresado en su plan de clase.

1.5.2 Observación de clase de profesores

Para realizar esta actividad se efectuó una observación no participativa, en la cual me mantuve como espectador y registré las observaciones en un instrumento elaborado con anterioridad dentro de la institución, pero que modifique, en este caso incluí elementos que se determinaron en el curso ofrecido por la DGB, por ejemplo el establecimiento de objetivos, la aplicación de estrategias de recuperación de información, la pertinencia de las estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evidencias de aprendizaje.

Aunado al formato de observación que consistía básicamente en una lista de cotejo, dentro del instrumento se destino un apartado especial para las observaciones, en las cuales registre al tiempo de la observación los detalles que me parecieran más significativos para tratar con el profesor. Definitivamente esta sección fue sumamente importante pues en ella se registró de manera más detallada el ambiente que prevalecía en la clase que se había observado.

La observación pretendía ser aleatoria, sin embargo, mis actividades como docente y de coordinación determinaron que observara a los profesores a distintas horas del día ya que a pesar de que formulé un horario para esta actividad en concreto, en ocasiones el cumplirlo fue imposible, por esta razón tuve que ajustar mi horario para observar a los profesores que tenían problemas con los alumnos o de quienes se tenían quejas por parte de los padres, o bien era evidente su falta de control de grupo, una vez hechas las observaciones a profesores que ameritaban mayor prontitud, se pudo realizar la observación de manera aleatoria con el resto de los profesores.

La duración de la observación de clase fue de 50 minutos, en algunos casos solamente se hizo una observación en el semestre y en otros se hizo incluso una tercera observación, dependiendo de los resultados obtenidos. En el caso de profesores que tuviesen problemas para aplicar la metodología fue necesario visitarlos más de una vez, ya que se dio una retroalimentación y posteriormente se hacía una observación para corroborar los cambios que se le sugerían.

Una vez hechas las observaciones de clase entregue un reporte oral y el instrumento con el cual fue evaluado el profesor a la Dirección, a partir de ello yo tenía una reunión con el profesor con la finalidad de dar la retroalimentación de manera oral y mostrarle el formato de evaluación en donde se señalaban sus puntos fuertes y aquellos en los cuales debía trabajar más en relación a la metodología propuesta al inicio del curso. El formato que se uso para evaluar la clase de cada maestro se presenta en seguida:

1.5.3 Curso “Principios del Constructivismo en el Aprendizaje”

A mediados del semestre, en Octubre, y con la finalidad de subsanar algunas dudas y problemas a los cuales se enfrentaron los profesores a partir de la introducción de la nueva metodología, la Dirección de la escuela me delegó la responsabilidad de revisar material didáctico que tuviera relación con el Constructivismo para impartir un curso que ayudara a los profesores a resolver algunas de estas dudas.

En este caso, una vez más me enfrente al obstáculo del tiempo, dado que después de considerarse la necesidad de un curso que en general trataría sobre el Constructivismo y las problemáticas que se presentaron en su aplicación, los aspectos administrativos que estuvieron a cargo del Subdirector ocuparon la mayor parte de éste, por esta razón únicamente se me otorgaron cuatro horas para dar a conocer los contenidos planeados.

La primera parte de este estuvo a cargo del Subdirector de la escuela, quien dio una introducción al tema teniendo como material de apoyo el libro llamado *Habilidades para la Docencia, de Carlos Zarzar Charur*, esta introducción consistió en una exposición en la cual se hizo mención de la necesidad de reconocer que muchos profesores, realmente no tienen una formación profesional como docentes y por lo tanto se hace necesario que los profesionistas que se han acercado a la docencia busquen herramientas pedagógicas que les permitan realizar su labor eficientemente.

Posteriormente se realizó una técnica en donde se les pidió a los profesores que de manera individual escribieran cual sería su objetivo académico ideal, se discutió en equipos de 4 o 5 personas, después se debatió de manera grupal, al final se tomaron como punto de partida todos aquellos elementos convergentes para establecer un objetivo común. En este caso, el objetivo final fue promover un aprendizaje significativo en los alumnos a través de la práctica cotidiana.

Una vez establecido el objetivo se llegó a un tercer momento en donde los profesores se dividieron nuevamente en equipos para llevar a cabo la técnica de rejilla. Cada equipo inicial leyó un texto relacionado con el Constructivismo, estos fueron:

1. *Díaz Barriga, Frida. El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar, No. Oct-Dic. 1993. pp. 23-25 México 1993.*
2. *Pozo, Juan I. Estrategias de Aprendizaje. En Coll. C et. al. Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Ed. Alianza. Madrid, 1990.*

Elegí ambas lecturas pues en ellas se considera qué es el constructivismo, su aplicación práctica en el aprendizaje, el rol del profesor y del alumno, el concepto de aprendizaje significativo así como las estrategias de aprendizaje recomendables para obtenerlo.

En un segundo momento cada integrante de los equipos conformó uno nuevo de manera que la información fuera compartida en general; también se les pidió que realizaran anotaciones para ser discutidas o reflexionadas al final.

En este mismo momento salieron a la luz algunas dudas con respecto a la metodología que se estaba siguiendo y la justificación de ésta teniendo como fundamento el Constructivismo. A final se les presentaron a los profesores algunas estrategias que podían implementar en sus aulas con el propósito de

lograr un aprendizaje más activo y posiblemente significativo. Algunas de estas fueron:

- Elaboración de mapas mentales
- Elaboración mapas conceptuales
- Laboratorio de autoridad
- Tres teorías diferentes
- Discusión
- Panel etcétera.

Desafortunadamente el tiempo fue verdaderamente corto y no se logro la profundidad esperada en este punto, creo que nuevamente esto obstaculizó un correcto desempeño de este proyecto.

Conclusión del proyecto

Continuando con lo planeado, después del curso dado a los profesores, seguí realizando las observaciones a profesores y revisando sus exámenes de período y finales para constatar que existiera coherencia entre ellos, así como observar algunos puntos en donde ya se evidenciara un cambio hacia el Constructivismo.

Los resultados finales del proyecto no fueron entregados a la Dirección por las razones que adelante se explicarán.

Toda la información se fue recopilando para identificar las diferentes situaciones a las cuales se enfrentaban los profesores para dar seguimiento a la Propuesta de la DGB.

Esta información me permitió reconocer problemáticas que fueron, desde las bases teóricas de la metodología propuesta, pasando por las necesidades y frenos administrativos, hasta el perfil y formación profesional que trae consigo cada profesor.

El punto que llamó de manera especial mi interés, en relación a los obstáculos que interfirieron para el correcto funcionamiento de la metodología Constructivista fue, precisamente el último punto, la formación profesional que tienen cada uno de los profesores con los cuales trabajé durante este periodo.

En la mayoría de los casos los profesores y directivos que trabajan en la institución no tienen formación pedagógica y las estructuras que han adquirido a través de la experiencia en ocasiones han dado pie a vicios que impiden la innovación, o al menos, permitirse realizar una reflexión de su propia práctica que les facilite el desenvolverse correctamente ante una metodología nueva.

Estas conclusiones que obtuve en una primera instancia y otras que se fueron agregando serán desarrolladas más ampliamente en un capítulo posterior.

Por otra parte es necesario especificar que al término del semestre se realizó un análisis cuantitativo por parte de la Dirección para determinar si el uso de una nueva metodología había tenido resultados positivos o no.

Es importante mencionar que yo no tuve acceso a este análisis y no tengo la información de como fue realizado, sin embargo puedo suponer que se obtuvo un promedio general de los alumnos de la preparatoria a partir de los promedios finales obtenidos de manera grupal o bien individual.

El resultado fue positivo, los promedios subieron, aunque personalmente pienso que el desempeño escolar de los alumnos no fue compatible con sus calificaciones. El porqué de esta conclusión, será desarrollada en un capítulo posterior.

El análisis cualitativo de este proyecto lo realice por cuenta propia, pues la Dirección se sintió satisfecha con los resultados que obtuvo cuantitativamente, sin embargo yo considero que la introducción de una metodología nueva merece una evaluación más detallada del proceso en términos generales.

En un principio pensé que había carencias serías desde la propuesta de la DGB y aún más eran notoria las carencias de la preparatoria, sin embargo pienso que esta fue una buena oportunidad para evaluar todo un proceso, desde el principio hasta el final y con la facilidad de tener carta abierta para revisar planeaciones y realizar observaciones a profesores, lo cual tal vez en otras condiciones no hubiese podido hacer, esto me permitió reflexionar todo el tiempo en relación a la importancia de la planeación, la resistencia tan grande que existe ante el cambio en cuestión educativa y sobre todo la falta de formación pedagógica que existe entre los docentes y peor aún entre los directivos de las instituciones educativas.

Capítulo II:

MARCO TEORICO DE “LA DOCENCIA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE”

La base teórica del curso impartido por la Dirección General del Bachillerato (DGB) estuvo fundamentada en dos vertientes, por un lado se establecieron las bases de la Teoría del Procesamiento Humano de la Información y por el otro se mencionaron indirectamente aspectos de la teoría Constructivista, por esta razón el proyecto realizado dentro de la institución en todo momento tendió a ambas teorías.

La información que desarrollaré a continuación con respecto a la Teoría del Procesamiento Humano de la Información está basada en su totalidad en el manual otorgado por la DGB como parte del material didáctico del curso “Docencia Centrada en el Aprendizaje”

2.1 Teoría del Procesamiento Humano de la Información.

Los principales teóricos de la teoría del Procesamiento Humano de la Información son: John Anderson, en lo relativo al procesamiento de la información, Ellen Gagné y Robert M. Gagné, con sus estudios sobre neurología y la forma en que el cerebro procesa la información, Juan Ignacio Pozo, Frida Díaz Barriga y Margarita De Sánchez, quienes se han preocupado por el estudio del desarrollo de habilidades para obtener y transformar la información y Mirta Bonvecchio de Aruani en lo relacionado con la evaluación del aprendizaje.

El interés principal de esta teoría se centra en describir y analizar varios procesos: la percepción, atención, comprensión, memoria, pensamiento, entre otros para explicarse como se dan los procesos mentales que permiten al ser humano procesar información en pensamientos y posteriormente en conocimientos.

Dentro de la teoría del Procesamiento Humano de la Información se destacan los siguientes conceptos básicos para explicar su teoría.

- a) Atención, es decir, la orientación a un estímulo y/ o inspección del mismo estímulo.¹
- b) Memoria o huella relativamente permanente de la experiencia que subyace al aprendizaje²
- c) Codificación que se entiende como el proceso de creación de un registro de memoria a largo plazo para almacenar una experiencia.³
- d) Recuperación o el proceso de obtención de acceso a las memorias.⁴

La atención se considera el punto de partida de todo sujeto para iniciar el aprendizaje, pues necesariamente el sujeto debe tener un foco de atención lo suficientemente claro como para mostrar su interés por aprender algo, posteriormente este foco de atención debe permanecer en su memoria ya sea a largo o corto plazo, según las necesidades del individuo, y a su vez poder codificarlo, para interiorizarlo, es decir, aprehenderlo.

Posteriormente se espera que el sujeto pueda realizar la recuperación de esta información en el momento que él lo decida. En este caso los teóricos del Procesamiento Humano de la Información concluyen que a partir de los procesos anteriores el sujeto logra el aprendizaje, que en palabras de John Anderson es “el proceso por el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia”, para lograr de esta manera un desempeño o “el resultado de la propia experiencia del aprendizaje”.

Dentro de la teoría del Procesamiento Humano de la Información se describen los fenómenos cognitivos como transformaciones en donde la información de entrada de

¹ Cofer, Charles N. Motivación y emoción. Ed. Limusa. México 2000. En Docencia Centrada en el Aprendizaje. Manual del participante. DGB, 2004.

² Anderson, John R. Aprendizaje y memoria. Ed. McGraw Hill, México 2001. En Docencia Centrada en el Aprendizaje. Manual del participante. DGB, 2004.

³ Ibid.

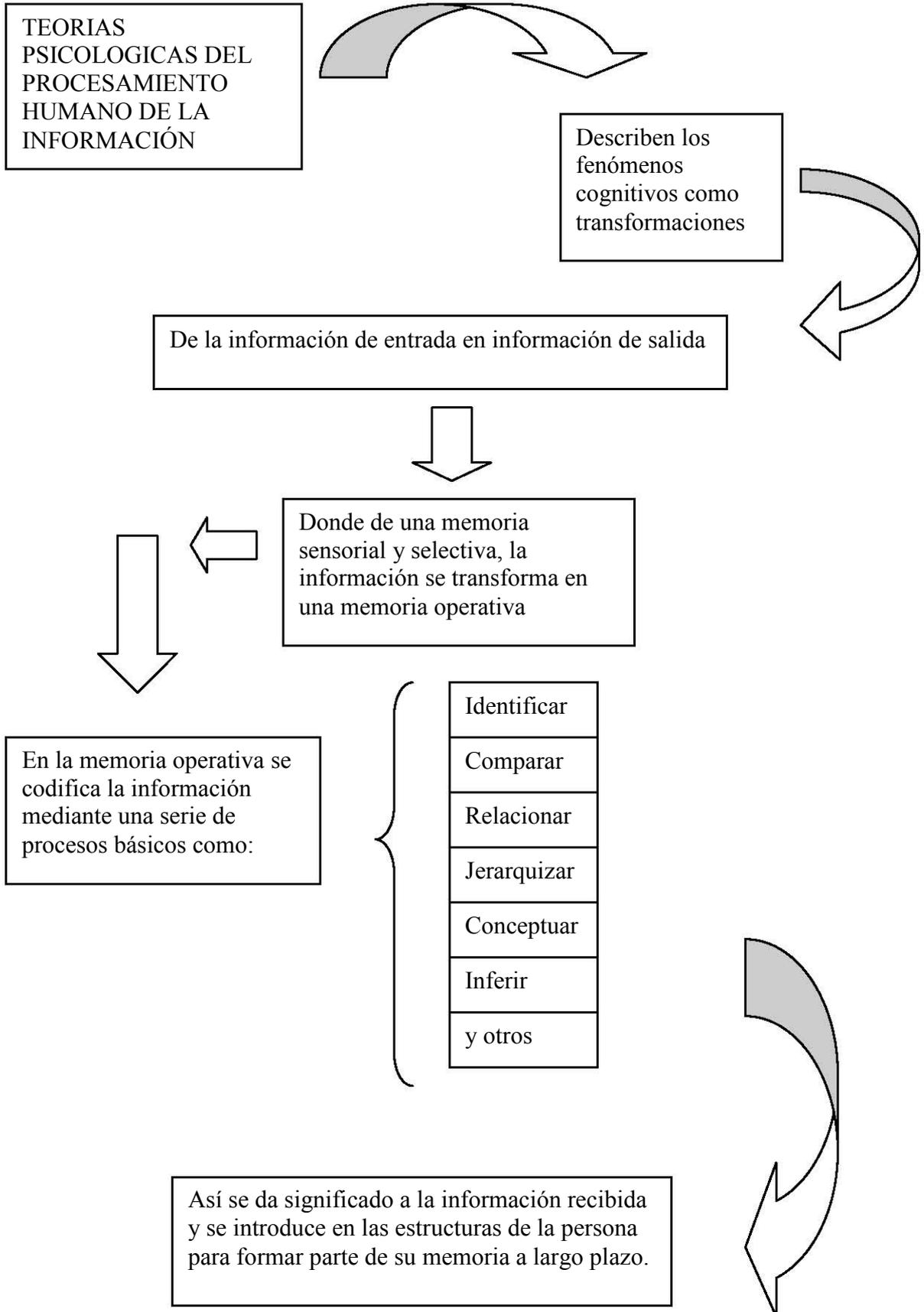
⁴ Ibid.

un individuo pasa por una memoria sensorial en la cual el sujeto toma la información que sensorialmente es retenida como por inercia de nuestros propios sentidos, en ello puede ser que no se incluya el raciocinio sino, simplemente estímulos que nos hacen recordar algo. incluso sin quererlo.

Posteriormente esta memoria se transforma en una memoria selectiva, en donde el sujeto como lo dice su nombre ahora si selecciona de todo el cúmulo de estímulos el que realmente le parece significativo o al menos lo suficiente interesante o necesario como para tratar de mantenerlo en su memoria de manera conciente y tal vez con un fin determinado. Una vez que la memoria selectiva a cumplido su cometido ahora se transformara en memoria operativa en donde el sujeto trata de aprender los procesos que integran aquello que seleccionó para poder llevar a cabo tal actividad, o bien usarla y transformarla en el momento que le sea útil o necesaria.

Para que la memoria operativa codifique la información, el sujeto debe pasar por una serie de procesos básicos del pensamiento como los son: el identificar, comparar, relacionar, jerarquizar, conceptuar, inferir, etc. De esta manera el sujeto elige una información que le resulte significativa, y que por ello de manera conciente decide procesarla y finalmente introducirla en su estructura mental para ser recuperada en un corto o largo plazo, dando pie al aprendizaje.

A continuación se presenta un esquema que puede representar gráficamente el proceso explicado anteriormente:



2.2 Constructivismo

El constructivismo es mencionado, dentro de la propuesta de la DGB, en la primera sección del manual, en el cual se pretende cubrir el siguiente objetivo: El participante describirá los principios del Constructivismo y los hallazgos científicos del cerebro y al memoria que sustenta el enfoque de la Docencia Centrada en el Aprendizaje.

Como se pudo evidenciar en el primer capítulo, en la sección de desarrollo de contenidos de curso, los principios del Constructivismo fueron omitidos en su totalidad, sin embargo ya que éste representaba el fundamento teórico de la propuesta, considere que era necesario incluir en este trabajo las referencias generales de éste, así como sus principios con respecto al aprendizaje, ya que en la práctica esta fue la orientación que se propició entre los profesores.

Dentro de las teorías que tratan de explicar el Procesamiento Humano de la Información se ubica el Constructivismo ya que fundamentalmente este enfoque se interesa por explicar el proceso de construcción del aprendizaje, para lo cual ha proporcionado estudios acerca del desarrollo psicológico de los individuos, específicamente en el nivel cognitivo; así como la detección de los intereses, necesidades y motivaciones que tiene un sujeto en relación a su aprendizaje.

El Constructivismo se alimenta de diferentes posturas teóricas como lo son las pertenecientes a Jean Piaget con la Psicogénesis, David Ausubel con la Teoría de la Asimilación y el Aprendizaje Significativo y Lev Vigotsky con la Psicología Sociocultural.

En el caso de los tres autores mencionados podemos identificar que en ellos prevalece el hecho de que un sujeto construye su conocimiento, rebasando incluso el que se le presenta en el medio ambiente debido a los procesos cognitivos que prevalecen en la estructura interna de éste.

El aprendizaje para el Constructivismo tiene como finalidad el promover los procesos de crecimiento personal de un sujeto en el marco de la cultura del grupo al que pertenece⁵ esto es, el aprendizaje es entendido como un proceso que ayuda al sujeto a construir su propio conocimiento del medio, a través de la combinación del reconocimiento de eventos o circunstancias significativas para él y los conocimientos previos que posee, potenciando de esta manera su desarrollo personal.

Algunos principios del aprendizaje que derivan del Constructivismo son:

- El aprendizaje es un proceso Constructivo interno, autoestructurante.
- El grado del aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación e interacción con otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.⁶

A partir de este punto podemos identificar algunas características que devienen del Constructivismo:

1.- La finalidad del aprendizaje deberá consistir en aportar los elementos necesarios para la construcción de aprendizajes significativos.

2.- El sujeto es responsable de su propio aprendizaje, ya que él es el constructor de su propio conocimiento, el cual está determinado por sus necesidades o intereses.

⁵ Díaz Barriga. F. El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar. (Oct-Dic) 1993

⁶ Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo . Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill. México , 1998. P.15 y 16

3.- El sujeto parte del conocimiento que le aporta su medio y posteriormente lo reconstruye en un proceso mental.

4.- El construir un nuevo conocimiento implica reconstruir esquemas aprendidos anteriormente, lo cual convierte al aprendizaje en un proceso continuo.

Para lograr los objetivos del aprendizaje significativo es necesario determinar las acciones que necesariamente deberán ejecutar tanto el profesor como el alumno para lograrlo, en este caso es deseable que el docente:

- Ayude al alumno a construir su propio conocimiento.
- Sea un promotor del desarrollo y de la autonomía de los alumnos.
- Sea un promotor de una atmósfera de reciprocidad, de respeto y de autoconfianza para el alumno, dándole oportunidad para que su aprendizaje sea autoestructurante.

Por otra parte es deseable que el alumno:

- Sea activo y creativo.
- Formule sus propias explicaciones e hipótesis sobre los fenómenos naturales y sociales.
- Corrijan sus propias respuestas cuando sean erróneas.
- Sean constructores activos de su propio conocimiento.⁷

A fin de identificar claramente estas características se expondrá de forma breve algunos de los puntos más sobresalientes de los autores citados en un principio: Piaget, Ausubel y Vigotsky.

⁷ Hernández, Fernando, et Al., Para enseñar no basta con saber la asignatura, Editorial Paidós Mexicana, S.A. México, 1996. pp. 70,71 y 74.

2.2.1 Jean Piaget.

Piaget creó la Teoría de la Epistemología Genética, basándose en el estudio del desarrollo de la inteligencia, su interés se centra en la producción de conocimientos a nivel intelectual, es decir al génesis del conocimiento.

Según Piaget un sujeto pasa por diferentes etapas o estadios para llegar al conocimiento, estas etapas van cambiando dependiendo de la madurez intelectual del sujeto de manera que el conocimiento es entendido como un proceso de organización y reorganización de estructuras de manera que una nueva engloba a otra ya formada anteriormente. Durante este proceso surgen situaciones o eventos que llevan al sujeto a conocer, estos son:

1.- **La formación de esquemas:** un esquema es un conjunto estructurado de las características generalizables de la acción⁸, es decir patrones que van conformando los sujetos en la medida que estos tienen contacto con el medio por medio de la acción.

2.- **Adaptación:** es un proceso de equilibración progresiva, resultado de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente. Las funciones básicas que permiten la adaptación son, la asimilación y la acomodación.⁹ La asimilación corresponde al proceso de acción sobre el medio con el fin de obtener un esquema nuevo y adaptar esta nueva información a otros esquemas ya aprendidos. La acomodación se da cuando el medio es el que ejerce la influencia sobre el sujeto modificando sus esquemas de conducta.

En general en la adquisición del conocimiento el sujeto entrará en ambos procesos, tanto de asimilación como de acomodación, pues para llegar al conocimiento todo sujeto interactúa con el medio, tomando información de él, transformándolo e incorporando a las nuevas estructuras obtenidas ya sea de manera pura, como las halló en el medio o bien transformándolas según su nivel intelectual y sus necesidades o motivaciones propias.

⁸ Pansza, M. Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. Perfiles. 1982

⁹ Beltrán Llera, J. Psicología de la educación. Ed. Alfaomega, México 1995. Pág. 128

Para Piaget, el conocimiento es construcción y por tanto el desarrollo cognitivo es una continua construcción de formas nuevas de conocimiento.¹⁰

La obtención de esquemas o patrones de conocimiento tienen lugar en cuatro etapas: período Sensoriomotor, período preoperacional, período de las operaciones concretas y período de las operaciones formales.

En seguida se mostrarán algunas de las características más sobresalientes de cada una de estas etapas.

Periodo	Edad	Características
Sensoriomotor	Primeros 18 meses	Adquisición de esquemas por medio sensoriomotriz Aprendizaje de destrezas conductuales
Preoperacional	18 meses a 7 años.	Formación de esquemas mentales Aprendizaje acumulativo. Se incorporan esquemas nuevos. No se distinguen las variables. Se tiende a generalizar.
Operaciones concretas	7 a 12 años	Se resuelven problemas con esquemas interiorizados. Reversibilidad del conocimiento. Trabajan mentalmente, no necesitan visualizar. Razonamiento Lógico No maneja el contenido abstracto.
Operaciones formales	12 años en adelante	Capacidad de pensar en términos simbólicos Entiende lo abstracto

¹⁰ Rodrigo, M. Y Arnay J. (Compiladores), La construcción del conocimiento escolar. Paidós. Barcelona. 1997. Pág. 218

2.2.2 David Ausubel

La teoría de Ausubel se ocupa de los procesos del aprendizaje que tienen lugar en el individuo en el momento de adquirir nuevos conceptos. Se preocupa sobre todo en la forma en que la organización del conocimiento se logra a través de la interacción entre las estructuras que tiene un individuo y la nueva información que éste va adquiriendo conforme el sujeto tiene contacto con su medio. De acuerdo con lo anterior el Aprendizaje es posible sólo cuando la nueva información se enlaza con conceptos pertinentes, existentes en la estructura cognoscitiva del que aprende; por lo tanto cada conocimiento nuevo puede ser asimilado cuando se dominen aquellos conceptos, ideas o leyes precedentes, sobre los que se sustentan los nuevos contenidos.

A esta interacción que permite al sujeto integrar los nuevos conocimientos de manera plena. Ausubel le dio el nombre de Aprendizaje Significativo, aspecto que se convirtió en la máxima aportación de éste.

Según Ausubel, para que una persona logre integrar nuevas estructuras de una manera significativa, es necesario que exista un actividad formal que lo propicie. Para explicar esto él hace referencia a dos diferentes tipos de aprendizaje, estos son el repetitivo y el aprendizaje significativo.

En todo aprendizaje existen dos ejes: el horizontal y el vertical, los cuales están en constante cambio, en el caso del eje horizontal hace referencia al aprendizaje repetitivo que proviene de la enseñanza tradicional receptiva, mientras que el eje vertical indica un aprendizaje significativo propiciado por una enseñanza que beneficia al descubrimiento¹¹.

Aunque Ausubel da ejes y tipos muy precisos, también indica que estos están en continuo cambio. Pueden combinarse unos con otros según las necesidades y etapas en la cual se encuentra el alumno, de esta manera, los tipos de aprendizaje no siempre se encontrarán en su forma pura, sino, más bien como

¹¹ Pozo, Juan I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. Madrid, 2002.

una combinación de estos dependiendo de las necesidades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La interacción de estos ejes tiene como resultado las situaciones del aprendizaje que pueden ser:

- a) Aprendizaje por recepción repetitiva
- b) Aprendizaje por descubrimiento repetitivo
- c) Aprendizaje por recepción significativa
- d) Aprendizaje por descubrimiento significativo.

Primera dimensión: Modo en que se adquiere información:
--

Repetición	Descubrimiento
El contenido se presenta en su forma final	Formación de conceptos y solución de problemas
El alumno debe incorporarlo	El alumno debe descubrirle contenido principal ha ser aprendido
No es sinónimo de memorización	Aprendizaje de conceptos y proposiciones en etapas finales del desarrollo cognoscitivo
Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en forma de aprendizaje verbal hipotético sin referente concreto	Útil en campos de conocimiento donde no ha respuestas unívocas
Útil en campos establecidos del conocimiento.	

Segunda dimensión: Forma en que se incorpora a la estructura cognoscitiva

Significativo	Repetitivo
La información nueva se relaciona con la existente en la estructura cognoscitiva de forma no arbitraria, no al pie de la letra El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer significado.	Asociaciones arbitrarias, a pie de la letra El alumno no tiene conocimientos previos o no los encuentra El alumno manifiesta actitud de memorizar Puede mejorar con el empleo de técnicas mnemónicas. Puede constituir una plataforma o base de conocimientos factuales.

12

Ausubel admite que en algunos momentos el aprendizaje memorístico es necesario, sin embargo también explica que conforme el alumno va creciendo y accediendo a etapas de desarrollo más complejas, este tipo de aprendizaje debe tender a perder importancia hasta lograr un aprendizaje significativo, ya que éste es más eficaz, porque con él, el aprendizaje es más duradero.

Sin embargo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se deben de tomar en cuenta los siguientes factores para que se obtenga un aprendizaje significativo:

¹² Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill. México , 1998. P.38

- A) Respecto al material: Este debe tener un significado lógico potencial, que propicie en el alumno el interés por aprender, y

- B) Respecto al alumno: Debe de encontrarse ante una actitud o disposición, esto es, que el aprendizaje esté relacionado directamente con la etapa cognoscitiva en la cual se encuentra el alumno , de manera que el nuevo conocimiento despierte su interés y represente un reto lo suficientemente fuerte como para querer introducirlo a sus estructuras.

Por lo anterior podemos concluir que el aprendizaje para Ausubel implica una reestructuración activa de ideas, conceptos y esquemas que el alumno tiene en su estructura cognoscitiva, por ello el aprendizaje debe ser variable dependiendo de las necesidades y la etapa cognoscitiva en la cual se encuentre el alumno, no olvidando la necesidad de promover el aprendizaje significativo, entendido este como aquel que puede incorporarse a las estructuras del conocimiento previo que posee el sujeto gracias a que esta información nueva tiene significado por sí misma.

2.2.3 Lev S. Vigotsky

Vigotsky expone la importancia del entorno social del individuo para el logro del aprendizaje, en este caso la interacción social y los que esto conlleva son factores determinantes en el desarrollo cognitivo ya que la cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social.¹³

No hace diferenciación de etapas como Piaget, pues ve al desarrollo cognitivo como un proceso continuo y constante, sin embargo si nos indica que hay niveles por lo cuales pasa todo individuo de manera dialéctica de manera que este se encuentra en constante reconstrucción de sí mismo, estos niveles son:

1.- Nivel de desarrollo actual (N.D.A): es el nivel alcanzado por las funciones psíquicas del sujeto. Es decir aquello que puede hacer de manera autónoma desde pequeño.

2.- Nivel de desarrollo potencial (N.D.P): Aquello que el sujeto es capaz de hacer con la ayuda de otros, más avanzados que él.

La distancia entre el N.D.A y el N.D.P constituye la Zona de Desarrollo Próximo. Esta es la zona que reúne las condiciones necesarias para que el sujeto pase del nivel del desarrollo actual, al potencial. Es en este nivel que tiene lugar el aprendizaje, pues este es el detonante que despierta procesos evolutivos del individuo que de otra manera no podrían ser actualizados.

En la Zona de Desarrollo Próximo, el individuo reúne las condiciones necesarias para pasar de un nivel a otro gracias a un proceso llamado andamiaje, en el cual uno o varios factores externos propician un desarrollo cognitivo lo cual posibilita la reconstrucción de sus estructuras mentales a partir de la interacción con el medio social lo cual traerá como resultado un aprendizaje significativo.

¹³ Vygotzky,(1995) L. S. Pensamiento y Lenguaje. Ed. Paidós Ibérica. España. Pág. 9

Vigotsky enfatiza la importancia que tiene el aprendizaje en el desarrollo de los procesos evolutivos y por esta razón indica que las experiencias educativas deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo, sino especialmente en los procesos de desarrollo que aún no acaban de consolidarse pero que están en camino de hacerlo.¹⁴

Por lo anterior se hace patente la importancia de que los profesores trabajen sobre las potencialidades que pueden tener sus alumnos, lo cual propiciará mayormente el aprendizaje.

¹⁴ Vygotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Ed. Paidós Ibérica. España.1995. p.25

2.3 Aspectos del Constructivismo aplicados en la “Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la preparatoria Liceo Europeo

La construcción continua del conocimiento.

En este aspecto se refirió a los profesores la necesidad de reconocer que el conocimiento es un proceso inherente de toda persona, el cual va cambiando de acuerdo a la etapa en la cual se encuentra el individuo en cuestión. Por lo tanto cuando entramos en contacto con un alumno debemos reconocer de antemano que él ya tiene estructuras cognitivas bien establecidas que no se encuentran estáticas, por el contrario, se encuentran en constante reestructuración que van a permitir que el alumno asimile y reestructure los nuevos conocimientos con los cuales tienen contacto.

En este punto en especial se les recordó a los profesores que no deben olvidar que los alumnos ya traen consigo información valiosa, la cual debemos de rescatar antes de presentar un tema nuevo pues el hecho de que el alumno reconozca en el nuevo conocimiento otras estructuras ya aprendidas anteriormente le facilitará el aprendizaje.

En relación a la planeación realizada por los profesores se les indicó la existencia de un apartado especial en el formato de su planeación el cual refiere a la estrategia de recuperación del conocimiento, en la cual se hizo énfasis pues denotaba la importancia que tenía el que los profesores identificaran la información que los jóvenes traían consigo acerca del tema partiendo del hecho de que el alumno ya cuenta con información que a adquirido ha lo largo de la vida, ya sea en situación escolar o en su entorno cotidiano

De igual manera retomando a Piaget debemos recordar que para que una estructura nueva sea aprehendida es necesario que las estructuras anteriores hayan sido asimiladas correctamente, pues recordaremos que el desarrollo cognitivo es un proceso de organización y reorganización de estructuras, de manera que cada nueva estructura engloba a la anterior; en este caso es importante hacer patente a los profesores que es necesario que los alumnos

realmente aprendan la estructuras de un nuevo conocimiento antes de proseguir a otro más complejo.

Estrategias de aprendizaje orientadas a la reestructuración.

En relación a la planeación de las unidades de conocimientos se señaló la importancia de proponer estrategias de aprendizaje que permitan la elaboración o reestructuración de conocimientos, a diferencia de la repetición o memorización pues a pesar de ser éstas más complejas, pueden ser más significativas para el alumno facilitando así el aprendizaje.

Es necesario recordar que el alumno es un individuo creativo y en constante búsqueda del equilibrio por ello es importante que el maestro le presente oportunidades para que él mismo manipule su entorno, creando nuevas soluciones a las problemáticas que se le van presentando, ya sea estableciendo relaciones, sintetizando conocimientos o experiencias, analizando la información o de cualquier otra forma que represente el reestructurar sus esquemas incorporando información nueva a la que ya se ha obtenido antes.

Junto con la aplicación de estas estrategias de aprendizaje, se propone una constante metacognición por parte del alumno, de manera que se propicie la reflexión constante de éste en relación a lo que ha aprendido, en específico una de las propuestas establecidas en el curso ofrecido por la DGB, fue el hecho de realizar ejercicios de evaluación en donde los mismo alumnos se evaluarán a ellos mismos o a sus compañeros para que identificaran sus propios errores, lo que si habían aprendido y lo que no.

De acuerdo con lo anterior es necesario recordar que el aprendizaje, según Vigotsky, esta claramente influenciado por el entorno social, lo cual cobra importancia ante el hecho de que los alumnos aprenderán más mientras más interacción exista entre ellos, pues en algunos casos los alumnos más adelantados podrán ayudar a los alumnos que presentan un bajo rendimiento a que comprendan mejor gracias que entre ellos se maneja un lenguaje similar,

gracias a lo cual la explicación de un compañero puede ser mejor entendida o más significativa para un alumno que no ha captado lo que trata de explicar el profesor.

Por otro lado, continuando con la reestructuración del conocimiento, se esperaba que los alumnos reorganizaran la información que se había presentado a lo largo del semestre, ya fuera de manera semanal o bien por temas, de manera que los alumnos en conjunto reconocieran el punto en donde su aprendizaje había sido obstaculizado y buscaran la manera de solucionar esta situación, para poder proseguir con información nueva sin problemas.

Una modalidad de las estrategias que buscaban la metacognición del alumno fue el entregar los exámenes parciales un par de días antes de la aplicación, para que ellos mismos determinaran si realmente habían aprendido lo expuesto en clase o era necesario repasar sus notas, investigar en otras fuentes, o bien estudiar con otros compañeros que estaban mas adelantados en las materias en las cuales ellos tenían problemas.

Esta estrategia tenía un propósito colateral, además de la metacognición en el alumno, era evidente que en algunos casos el examen se había convertido en un obstáculo para el aprendizaje y la enseñanza, ya que el valor asignado al examen parcial era mucho mayor que al valor dado a la evaluación continua, de manera que la investigación, participación y en general el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada periodo o parcial quedaba supeditado a la aplicación de un examen, el cual, cabe decir, perdía validez ante la práctica de copiar la cual, era muy frecuente entre los alumnos, de manera que en muchas de las ocasiones la calificación total no representaba algo confiable.

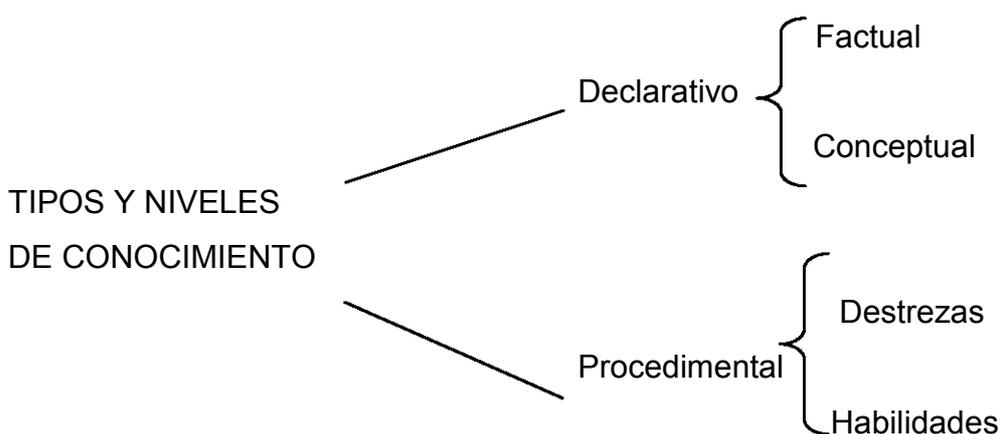
Ante este cambio, también fue necesario modificar los criterios de evaluación, en los cuales el porcentaje asignado a la evaluación continua fue mayor, y dada su importancia ahora se les pidió a los profesores que propiciaran actividades en donde el alumno creara, investigara, estableciera relaciones, sintetizara, comparara, etcétera, por medio de organizadores gráficos, mapas, conceptuales o mentales, y otros. De manera que se aplicara realmente la

reestructuración de los conocimientos y no solamente memorizara o repitiera con el fin de pasar un examen.

Identificación de niveles de aprendizaje.

En el caso de la propuesta metodológica de la DGB se estableció identificar dentro de la planeación el nivel de dominio que persigue el profesor de acuerdo al objetivo a cumplir en cada contenido, esto tiene una relación directa con lo expuesto por Ausubel pues aunque se busca fomentar al máximo el aprendizaje significativo, también es importante reconocer que no siempre el nivel de aprendizaje será el mismo, de tal manera que en ocasiones el objetivo únicamente se orientara a la repetición pero, en otros, se propiciara la creación o transformación.

Esto se vio directamente expresado en el formato de planeación en el cual se encuentra un apartado que hace mención de los niveles de dominio del conocimiento, los cuales ya se mencionaron anteriormente pero que expondremos de manera breve a manera de descripción:



Esta división en los niveles de conocimiento obligó por decirlo de alguna manera a que los profesores se remitieran continuamente a sus objetivos y reflexionaran verdaderamente sobre cual era su tarea a realizar en cada sesión.

Ahora bien, siguiendo la línea del Constructivismo se les pidió continuamente que a pesar de que en algunas materias el plan de estudios aún está más ligado a la educación tradicional, trataran de modificar algunos objetivos de manera que no siempre se quedarán estos a nivel repetición, sino que se intentara un verdadero aprendizaje significativo, buscando la manera de aplicar la información de sus asignaturas a la vida cotidiana, fomentando así la creación, el descubrimiento o la transformación.

Evaluación constante

Durante el semestre se hizo énfasis, en el hecho de que bajo la óptica del Constructivismo es necesario mantener una evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje, por ello fue importante establecer que aunque es necesaria una calificación en términos de acreditación, por cuestión administrativa, es vital reconocer que la evaluación es una parte inherente del proceso de enseñanza aprendizaje, por ello debe ser continua y tendiente a determinar la calidad del aprendizaje obtenido a partir de las estrategias llevadas a cabo durante el semestre.

Por esta razón como ya se dijo antes se consideró impropio seguir tomando al examen como el factor determinante al final del proceso, a partir de ello, se estableció entre los profesores que deberían privilegiar la participación, investigación, la creación y en general, todas las actividades que propiciaran un aprendizaje significativo.

Nuevamente dentro del formato de planeación se estableció un apartado en donde los profesores debían de indicar las evidencias que pretendían obtener en cada tema para que, de alguna manera, tuvieran en mente que ahora

habrán de pensar en diferentes estrategias que les permitan ir evaluando constantemente el desempeño del alumno en diferentes momentos.

En general durante el semestre se pretendió que los profesores trabajaran bajo los términos del Constructivismo, teniendo como meta el logro de aprendizajes significativos, planteando problemas y presentando a los jóvenes estrategias tendientes a la reconstrucción del conocimiento.

Capítulo III

METODOLOGÍA

La investigación realizada es de tipo descriptiva, pues se describen los hechos tal y como fueron sucediendo, en este caso la investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes en determinado momento.¹

Este tipo de investigación permite describir un proceso en un lugar determinado identificando los elementos que le conforman, así como las relaciones entre estos, de manera que da la información de un proceso en general, con lo cual es posible analizarlo y presentar información útil al mismo investigador, o bien, a la institución en la cual se llevó a cabo dicha investigación.

A continuación describiré como fue el proceso de la investigación en cada una de las partes que la conformaron.

3.1 Curso-taller : “*Docencia Centrada en el Aprendizaje*” :

La metodología usada para la reproducción del curso fue lo más similar posible a la manera original por disposición de la Dirección de la preparatoria, de tal manera que el curso se dividió en aspectos teóricos y aspectos prácticos. En el primero, la teoría fue dada a conocer de manera expositiva por parte de algunos profesores que habían asistido al curso original, a cada uno de los profesores se les entregó el material que puso a nuestra disposición la DGB el cual ya fue descrito en el apartado anterior.

Posteriormente yo me encargué de la parte práctica, para lo cual les pedí a los profesores que fuéramos identificando paso a paso, y sobre el programa de asignatura de cada uno de ellos, los puntos que se establecieron de manera teórica. Finalmente se les pidió que ellos elaboraran su plan de clases, incluyendo estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje e

¹ J. W. Best. Cómo investigar en Educación. Pág. 31

instrumentos de evaluación, considerando en todo momento la propuesta constructivista. Todo esto fue realizado en base a un formato que estableció la propia DGB en el curso “Docencia Centrada en el Aprendizaje”.

3.1.1 Evaluación de la planeación didáctica de profesores.

La evaluación se realizó por medio de una lista de cotejo que estableció la DGB, en la cual se requería el cumplimiento de los siguientes puntos:

1. Existencia de objetivo general
2. Establecimiento del nivel de conocimiento que cubría el objetivo
3. Existencia de estrategias de recuperación.
4. Existencia de estrategias de enseñanza
5. Existencia de estrategias de aprendizaje
6. Existencia de propuesta para evaluar el aprendizaje
7. Coherencia entre el objetivo y estrategias de enseñanza y de aprendizaje
8. Coherencia entre las diferentes estrategias y los instrumentos de evaluación
9. Establecimiento de tiempos para cada una de las actividades
10. Establecimiento de materiales didácticos

Esta lista de cotejo, está basada en lo que llamamos tabla de especificaciones, la cual es un instrumento en el cual se incluyen todas las áreas o rasgos que se desean medir u observar, de tal manera que en el momento de revisar las planeaciones de los profesores se verificaba, como se ha dicho antes la existencia o no de los elementos deseados, aunque también se analizaba la información contenida en éste para determinar su correcta estructura o coherencia entre sus partes.

En caso de no existir algunos de los elementos solicitados, entregué a los profesores sus planeaciones con las observaciones y las sugerencias para corregir su trabajo de planeación, después de una semana los profesores me entregaron nuevamente la planeación, ahora ya corregida.

En el caso de los exámenes parciales también fueron sometidos a una lista de cotejo, en donde se identificaron los siguientes elementos establecidos por la DGB:

1. Existencia de datos generales: Nombre del alumno, materia, turno, etc.
2. Tipo de instrumento
3. Valor del instrumento
4. Conocimientos a evaluar
5. Instrucciones generales (bien elaboradas)
6. Instrucciones particulares (bien elaboradas)
7. Valor para cada reactivo
8. Firma del alumno
9. Numeración de páginas
10. Existencia de código específico del instrumento

Así mismo en cada uno de los exámenes se valoró la coherencia que existía entre el plan de clase y el instrumento mismo. Por supuesto que, de igual manera en cada momento también era necesario identificar si realmente se trataba de un instrumento que evidenciara la construcción del aprendizaje, o bien, el aprendizaje significativo, a partir de los ejercicios o items propuestos en los exámenes, lo cual arrojó resultados interesantes, aunque desafortunadamente en muchos casos frustrantes. Este aspecto se desarrollará ampliamente en el siguiente apartado.

Las observaciones fueron registradas en cada uno de los exámenes revisados para correcciones, estos fueron corregidos por lo profesores y entregados dos semanas después.

3.1.2 Observación de clases:

La observación del trabajo de los profesores ante el grupo fue de tipo directa con un objetivo general concreto, esto era el supervisar la aplicación o no de la metodología propuesta para este semestre. Cabe mencionar que tomando en

cuenta que en este tipo de investigación se reconoce un espacio definido donde la generalización se restringe a situaciones habituales², es decir, las observaciones y conclusiones obtenidas en esta investigación están restringidas a un espacio y un tiempo determinado, esto es, en la Preparatoria Liceo Europeo durante los meses de Agosto del 2004 a Enero del 2005.

Para lograr mi objetivo realicé una observación no participante; yo me mantenía durante toda la clase en un lugar en específico sin interactuar en lo absoluto con el profesor o los alumnos, en un principio fue evidente mi presencia para los jóvenes y profesor, sin embargo al correr de las observaciones ellos se fueron acostumbrando y comenzaron a actuar como lo hacen normalmente.

Es claro que en el momento de observar existen múltiples factores que pueden llamar la atención del observador, por lo tanto fue necesario establecer una guía de observación que me permitiera anotar si existían o no los elementos necesarios, con los cuales yo establecería si se aplicaba o no la metodología propuesta a los profesores.

Para lograr lo anterior usé un instrumento que ya existía con anterioridad en la preparatoria, sin embargo lo modifiqué para incluir elementos que se dispusieron por la DGB, dentro del curso “Docencia Centrada en el Aprendizaje”, lo cuales no se observaban él. En este caso el instrumento consiste en una guía de observación cuyas posibles respuestas eran si, no o regular. además se especificaron observaciones en los puntos negativos o positivos, así como una valoración general de la observación hecha a primera instancia.

Al término de cada observación se le dio a conocer al profesor los puntos positivos o negativos de su clase, a partir de esto, se le requería que realizara las modificaciones necesarias a su práctica, posteriormente se le hacían otras visitas para corroborar sus cambios.

² García, Hoz Víctor y Pérez, Juste Ramón. La investigación del profesor en el aula. Ed. Escuela Española. España, 1989.p. 90

En este punto me enfrenté con algunos problemas, pues era necesario cubrir la totalidad de la plantilla docente, por lo cual las visitas no fueron posibles en todos los casos.

La observación tendía a ser aleatoria pues yo tenía que compaginar mis horas de coordinación con las horas de los posibles profesores a observar, sin embargo las visitas tuvieron que calendarizarse tomando como punto de partida a los profesores con los cuales se presentaron problemas de disciplina, o bien, cuando los mismos alumnos o profesores presentaban quejas de algún profesor. En este caso las visitas de observación y las visitas fueron cubiertas ya que era realmente necesario, en el caso de profesores que manifestaban un buen desempeño no fue posible hacer una segunda visita.

3.2 Curso “Principios del Constructivismo en el Aprendizaje”

Como se mencionó en el apartado anterior, el curso fue realizado en el mes de Octubre. Este curso tuvo como finalidad el dar a conocer a los profesores algunos elementos teóricos sobre el Constructivismo pues aunque ya en semestres anteriores se nos había dado información sobre el tema , muchos de ellos aún tenían dudas o no estaban de acuerdo con éste.

Algunas de las dudas surgían incluso desde los elementos teóricos como el no saber en concreto qué era el Constructivismo, cual era el rol del profesor desde la perspectiva constructivista o el desconocer estrategias que propiciaran un aprendizaje más activo, en algunos casos se presentaron dudas con respecto a al operatividad de la metodología y algunos aspectos que crearon resistencia en los profesores, como lo fue la nueva forma de ver a los exámenes y la necesidad de evaluar de manera diferente, en la cual el valor de la evaluación continua sobrepasa a un examen parcial o final.

El curso únicamente duró cuatro horas y estuvo a cargo del Subdirector de la preparatoria en el momento de la introducción y, en un segundo momento, yo participe como coordinadora de actividades en las cuales los profesores

revisaron textos sobre el Constructivismo. Las técnicas usadas en este momento fueron la de corrillo y la de rejilla.

Al final del curso se dieron las conclusiones, a partir de la discusión final que se promovió entre éstos en torno al Constructivismo.

Después de este evento, continué realizando las observaciones y evaluaciones de los instrumentos de evaluación de los profesores hasta terminar el semestre.

Capítulo IV

Análisis del desempeño docente observado la ejecución de la propuesta de “la Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la Preparatoria Liceo Europeo

La Dirección de la escuela realizó una evaluación cuantitativa de los resultados obtenidos, en este caso, su objetivo era el determinar si con el uso de la metodología propuesta por la Docencia Centrada en el Aprendizaje, los alumnos habían obtenido un mejor promedio.

Aunque yo no participé en este análisis, puedo decir que para obtener la información que le interesaba a la escuela se obtuvo un media a partir de los promedios de los alumnos, gracias a que existe un concentrado de las calificaciones de estos tanto de evaluaciones parciales, como promedios generales individuales y por grupo. El resultado fue positivo, el promedio general aumentó en relación al semestre de Agosto a Diciembre del 2003-2004. Los datos no estuvieron a mi disposición por lo cual me es imposible presentarlos.

Por mi parte, realicé el análisis cualitativo, sin embargo este no fue solicitado por la Dirección, esto lo atribuyo a dos situaciones, primero los resultados cuantitativos eran la meta de la institución y siendo estos satisfactorios no creyeron necesario hacer un análisis más profundo, por otra parte, en el mes de enero se concretó el cambio de Dirección General dentro de la preparatoria, la llegada de socios nuevos a la institución, determino que los intereses institucionales se orientaran a realizar cambios físicos dentro de la preparatoria dejando a un lado los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje o de formación docente.

Sin embargo, a pesar de esta situación, decidí hacer una análisis propio de esta experiencia, pues me resulto muy significativa, sobretodo en relación a un aspecto, esto fue: la formación docente, debido a que obtuve resultados variados que en un inicio no espera obtener, y que de alguna manera me permitieron tener mi propio punto de vista con respecto a mi formación en lo

individual, y a la formación de los docentes y directivos con los cuales trabaje en este proyecto.

El objetivo general de este análisis consiste en evaluar los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología constructivista de la cual deriva de la Docencia Centrada en el Aprendizaje ,en la preparatoria Liceo Europeo.

Este análisis estará organizado de la siguiente manera: La experiencia será dividida en los tres aspectos, estos son: los profesores, los alumnos y la institución. A su vez el apartado correspondiente a los profesores será observado en cuatro secciones: la planeación, la conducción de clases, instrumentos de evaluación y formación profesional. La razón por la cual se hace una explicación más amplia con respecto a los profesores es debido a que mi trabajo siempre fue realizado primordialmente con éstos.

En el caso de los alumnos me concreto a dar a conocer de manera general la respuesta de los alumnos a la metodología propuesta y con respecto a la institución centraré mi atención en dos aspectos: las circunstancias administrativas que de alguna manera tuvieron relación con la tarea que realice dentro de la institución y por otra parte doy a conocer algunas precisiones en relación a la calidad del Sistema Educativo Nacional que tienen relación directa con el proyecto realizado.

4.1 Profesores

4.1.1 Planeación

El análisis realizado corresponde a la experiencia obtenida del trabajo efectuado con 23 profesores de los 27 que laboran en la preparatoria de la escuela.

La planeación es un elemento central en la educación, no solamente es una cuestión administrativa con la cual todo profesor debe cumplir. Desafortunadamente la segunda opción es la más empleada entre una gran mayoría de profesores, en este caso los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Al inicio de curso Docencia Centrada en el Aprendizaje, se les solicitó a los profesores que elaboraran la planeación del primer periodo del semestre, el cual abarca aproximadamente 5 semanas, en la cual tenían que incluir sus objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, tiempos aproximados y los materiales que necesitarían.

La planeación fue entregada por 19 de 27 profesores en dos semanas, en el caso de la academia de matemáticas conformada por 4 profesores únicamente entregaron su temario el cual consideraron planeación. Desafortunadamente en este aspecto se une el aspecto institucional, pues los profesores contaron con el permiso de la Dirección para no seguir la metodología tal y como debería de ser, esto gracias a un trato especial que la dirección tiene con los profesores pertenecientes a esta coordinación.

En el caso de los cuatro maestros restantes entregaron su planeación un mes después de haberseles solicitado, en este caso se disculparon diciendo que tenían demasiada carga de trabajo.

Debo recordar que se esperaba que en las planeaciones se evidenciaran estrategias que tendieran al aprendizaje significativo y que la evaluación fuese continua tratando de quitarle peso a la calificación de un examen de periodo.

En general las planeaciones entregadas tuvieron como punto de partida el programa de materia que otorga la SEP para cada materia sin embargo los profesores de las materias de Inglés, Informática, Teatro, Orientación

Vocacional y educativa y Educación Física se enfrentaron a algunos problemas, ya que en algunos casos no existían programas de la SEP para algunas asignaturas, o bien éstos eran demasiado limitados.

En el caso de las asignaturas de Inglés y Computación, los contenidos observados en el programa son básicos, lo cual representa un problema pues considerando que estamos hablando de una escuela privada, se supone que la escuela dará información extra a sus alumnos, añadiendo al programa oficial algunos otros elementos como conocimientos o habilidades más actualizados, o bien el uso de tecnología que esta directamente relacionada con la materia.

Por esta razón los profesores tuvieron que agregar objetivos y contenidos a su programa lo cual constituyó un problema, pues no todos los profesores conocen los criterios para elaborar una planeación sin tener un referente directo.

En el caso de los profesores de Inglés pudieron resolver el problema al cual se enfrentaron pues retomaron los contenidos y objetivos ya dispuestos en su libro de texto y fueron modificando el programa original de acuerdo a sus necesidades. Para realizar esta tarea fue de especial importancia la participación del Coordinador de Inglés, ya que éste cuenta con la Licenciatura en enseñanza de Inglés, gracias a lo cual tenía elementos pedagógicos que les permitieron realizar su planeación satisfactoriamente

Sin embargo, en el caso de Computación. para el maestro fue literalmente imposible adecuar los cambios necesarios a su planeación pues de manera esencial puedo decir que no mostró disposición para realizar un trabajo extra o acercarse a preguntar o a aceptar ayuda para hacerlo y por otro lado no tenía elementos suficientes para modificar objetivos o para proponer estrategias de enseñanza que promovieran el aprendizaje significativo.

El profesor llegó a la desafortunada decisión de entregar su planeación tal cual se establece en el programa de la SEP, pero haciendo los cambios correspondientes en el salón de clases de manera improvisada, lo cual a la larga se evidenció negativamente en el desempeño de los alumnos, pues no

existía en el profesor una idea clara de las estrategias que propondría en relación a sus objetivos.

En el caso de las materias de Orientación Vocacional, Educación Física y Teatro, nos encontramos frente a un problema peor, ya que no existe un programa establecido por la SEP, en este caso el trabajo de planeación fue más difícil a excepción del caso de la asignatura de Educación Física pues el profesor está realizando una maestría en Pedagogía por lo cual no le representó un problema el realizar una planeación correcta.

Con las dos asignaturas restantes la situación fue diferente, en el caso de Teatro, el profesor decidió retomar un programa de la UNAM, sin embargo, a diferencia de ésta, dentro de la preparatoria la materia se imparte en todos los semestres, mientras que en las preparatorias de la UNAM se maneja como taller opcional.

El profesor se vio en la necesidad de presentar un plan diferente para cada uno de los semestres, por lo cual realizó modificaciones en cuanto a contenidos y creó sus propios objetivos. Como era de esperar el trabajo fue bastante difícil, ya que el profesor desconocía totalmente cómo elaborar objetivos y por otra parte no establecía una relación coherente entre objetivos y estrategias de aprendizaje, .

Pienso que el resultado final en cuanto a la planeación no fue del todo satisfactoria, pues a pesar de que el profesor mostró disposición para pedir ayuda y trabajar conmigo, contábamos con poco tiempo para reunirnos y prácticamente partíamos de la nada, a pesar de ello considero que se obtuvo un acierto con el profesor, ya que se dio cuenta, a partir de sus carencias, que la planeación y en general la práctica educativa requiere de conocimiento y una constante formación.

En el caso de la asignatura de Orientación Vocacional desafortunadamente no fue posible trabajar en conjunto con la profesora, pues se integró a la escuela cuando ya había iniciado el semestre y fue difícil coincidir con su horario, de tal

manera que no fue posible trabajar sobre la metodología que requeríamos y tampoco pude revisar con ella a fondo su planeación, la profesora entregó su propuesta con contenidos y objetivos muy vagos lo cual propició que no se establecieran correctamente las estrategias de aprendizaje dando como resultado que los alumnos no comprendieran cual era la finalidad de la asignatura de Orientación Educativa y Orientación Vocacional.

En el caso de las materias que pertenecen al bloque de las materias histórico-sociales y humanidades, el resultado fue muy satisfactorio pues en todos los casos, los maestros mostraron buena disposición para introducir los cambios necesarios a su metodología, principalmente se orientaron a tratar de hacer significativos cada uno de los contenidos que se establecían en su programa y esto se reflejaba cuando intercambiaban información o buscaban ésta en internet para tener más alternativas de estrategias de enseñanza.

Para los profesores del bloque de las materias de Químico-Biológicas, la planeación fue un poco más difícil. En general, en un principio en sus planeaciones abundaba el dictado o copiado del libro, en este caso los maestros de Biología, Química y Física se escudaban diciendo que sus temas eran muy teóricos y esa era la mejor manera de que sus alumnos tuvieran apuntes y después pudieran estudiar con ellos.

A pesar de ello, una vez que se les dieron las observaciones pertinentes, mostraron disposición para preguntarme constantemente con respecto a la elaboración de su planeación didáctica. Sobretudo mostraron interés en incorporar nuevas estrategias didácticas, para lo cual investigaron en internet o intercambiaron ideas con otros maestros.

Aún con el poco conocimiento pedagógico de los profesores de esta área, considero que hubo aciertos que son dignos de mencionar, ya que todos ellos hicieron un esfuerzo por explicar a los alumnos cual era la utilidad de los contenidos que estudiaban en clase en su vida cotidiana, se uso más el laboratorio con experimentos simples pero que podrían ser significativos para los alumnos, por ejemplo en el caso de química aprendieron a hacer líquido

para la limpieza (pinol), vino, etc, con lo cual los alumnos se mostraron más interesados en la materia.

Por otro lado la Profesora de Biología decidió iniciar su tesis en la cual desarrollaría estrategias de enseñanza Constructivistas para la asignatura de Biología.

Por su puesto que los cambios en el área no fueron radicales y tampoco de adoptó una metodología constructivista por completo, sin embargo, si hubo disposición de los profesores al cambio y sobretodo fueron consientes de la importancia de tener conocimiento pedagógico para mejorar su práctica.

En el caso de los profesores del área de Físico-Matemáticas, los resultados no pudieron ser evaluados, no hubo participación de estos en la entrega de planeaciones, sin embargo fue significativo para mi el hecho de que argumentaran que no era necesario hacer una planeación, pues ellos ya tenían un temario que habían manejado en años anteriores y por otra parte argumentaban que en esa área, la estrategia didáctica a seguir era que el maestro explicara al grupo la teoría o el desarrollo de formulas y después los alumnos respondían los ejercicios que se les presentaban.

La explicación a la metodología citada por los profesores se sustentaba en que el profesor es el que tiene el conocimiento y el alumno tiene que actuar en correspondencia a lo que el maestro explicó.

En este momento fue evidente la resistencia que ofrecen los profesores que ya tienen varios años de servicio en la docencia, pues ellos argumentan que si ya tienen un método que les funciona (según ellos, aunque los alumnos evidentemente no aprendan), no creen que sea necesario cambiarlo, pero, si bien es cierto que los años de servicio son una experiencia que da un criterio y elementos suficientes para crear una metodología propia para enseñar, no quiere decir que esta sea la correcta. Sería interesante que después de años de experiencia docente nos preguntáramos si estamos brindando a nuestro

alumnos un aprendizaje significativo, o únicamente nos hemos dedicado por años a ser transmisores del conocimiento.

4.1.2 Conducción de clases

La observación de clases fue realizada a 19 de los 27 profesores con los cuales trabajé en este periodo, esto se debió a dos razones:

Por una parte en el momento en que se realizaba este proyecto tuve una carga de trabajo importante en lo administrativo ya que tenía que cubrir mi actividad como docente y como coordinadora escolar de semestre (3ero), con lo cual devinieron tareas administrativas, que para la Dirección eran hasta cierto punto más urgentes, como el cubrir a profesores que habían faltado o tener reuniones con alumnos o padres con los cuales se tuvieran problemas pedagógicos o de conducta.

Por otra parte yo tenía que compaginar mis horas administrativas con el horario de los profesores, desafortunadamente en algunos casos los horarios no podían ser compaginados y por ello algunos maestros no pudieron ser observados.

Sin embargo a partir de las 19 observaciones realizadas se destacaron los siguientes aspectos:

- 10 profesores no dieron a conocer el objetivo de su materia
- Únicamente 5 profesores tuvieron un correcto control de grupo
- Todos los profesores estaban explicando el tema que se especificaba en su planeación didáctica, aunque las estrategias propuestas en el plan variaban.
- De acuerdo a las observaciones de 13 profesores, los alumnos participan ante preguntas específicas de los profesores o bien cuando tienen que pasar al pizarrón. No existe variedad en las estrategias de enseñanza y no se promueven estrategias de aprendizaje, básicamente

el alumno participa, pero aún de manera muy pasiva, siempre en respuesta a preguntas concretas

Aunque se evidenciaron carencias en las clases de los profesores, su apertura ante el cambio facilitó el que la metodología constructivista tuviera una pequeña presencia en las aulas. En algunos casos, incluso los profesores que antes únicamente aceptaban a sus alumnos sentados en filas, permitieron que los alumnos ahora ya formaran un círculo o pequeños grupos de trabajo. Esto parece ser algo muy simple y básico para las personas que nos hemos formado en escuelas como el CCH o similares, sin embargo aunque parezca arcaico, aún existe una gran resistencia entre algunos profesores y directivos para permitir que los alumnos ocupen el lugar que desean o que trabajen en equipo, por esta razón, al menos en el caso de esta preparatoria este fue un cambio drástico entre profesores y alumnos.

- 6 profesores realizaron estrategias de enseñanza diferentes a las tradicionales, de las cuales 4 llegaron a buen término. El profesor de Ortografía y Redacción usó correctamente al grabadora, presentó a los alumnos ejercicios de habilidad mental, dio su explicación en base a lo que los alumnos conocían de antemano, finalmente dio una conclusión y dejó ejercicios.

El profesor de Geografía explicó su tema en base a un organizador gráfico y ejemplos de la vida cotidiana, finalizó pidiendo a los alumnos que realizaran un resumen de lo que habían aprendido y que dieran ejemplo de su aplicación en la vida cotidiana.

El profesor de Ética dio su tema teniendo como base un mapa conceptual resaltando los aspectos generales del tema, después propició un pequeño debate al interior del grupo y finalizaron con una plenaria.

El profesor de inglés introdujo su tema preguntando a los jóvenes con respecto a su vida cotidiana, posteriormente propició una conversación

entre los alumnos y pidió que relataran un evento de su vida con las estructuras que ellos mismos dedujeron con las conversaciones que se realizaron antes, después finalizaron con ejercicios.

En los otros dos casos se vivió lo siguiente: la profesora de Relaciones humanas pidió a los alumnos material para hacer un collage en donde se representará un valor, sin embargo, no se estableció el objetivo, se perdió el control de grupo y cuando terminó la clase los alumnos no habían terminado, la profesora no dio conclusiones.

En el caso de la profesora de Psicología, decidió hacer una especie de clase vivencial en torno al sentido de la vista y el tacto, con anterioridad había pedido paliacate y guantes a los alumnos, en clase pidió a los alumnos que se conformaran en parejas, una persona se taparía los ojos y otra se pondría guantes, después pidió a los alumnos hacer una fila con los pares ya dispuestos y salió del salón a hacer un recorrido por la escuela, desafortunadamente, entre los jóvenes se aventaban y cuando pasaron por el patio algunos alumnos de otros grupos los golpearon, cuando regresaron al salón, la profesora trató de dar una conclusión a lo realizado pero los alumnos estaban demasiado inquietos y se perdió el control.

Lo anterior es ejemplo, de la importancia de que el profesor tenga elementos pedagógicos necesarios para complementar su práctica con estrategias que requieren mayor participación y compromiso de los alumnos, pues al ejecutarlas el profesor debe estar plenamente conciente de su objetivo y por ello tener bien planeada cada una de las actividades que realizara además de propiciar la disciplina y compromiso de los alumnos para con su aprendizaje.

En el caso de los profesores que llegaron a buen término destacó que en todos los casos mantuvieron un buen control de grupo derivado de una buena planeación en la cual se estableció un objetivo, se presentó la información más importante con materiales como organizadores gráficos o mapas conceptuales, se hicieron estrategias de aprendizaje y no sólo de enseñanza, por ejemplo en

los ejercicios de habilidad mental, cuando ellos tenían que deducir estructuras o cuando tuvieron que hacer un resumen de lo aprendido.

De lo anterior concluyo que en relación a la conducción de clases, existen múltiples aspectos en los cuales el profesor debe estar bien preparado para poder llevar a cabo su práctica correctamente, para lo cual es indiscutible la necesidad procurarse una formación docente permanente que le proporcione los elementos pedagógicos para proponer una clase en donde el alumno participe activamente.

4.1.3 Instrumentos de evaluación

La revisión de instrumentos de evaluación, ésta se hizo a todas las asignaturas que se imparten en la preparatoria, es decir 34.

En relación a los instrumentos de evaluación se dieron cuatro tendencias:

- 1) Exámenes que combinan preguntas abiertas con preguntas de opción única o múltiple.
- 2) Exámenes que combinan preguntas abiertas de reflexión o de aplicación, y la elaboración de gráficas y desarrollo de temas o mapas conceptuales o mentales.
- 3) Elaboración de ensayos
- 4) Investigaciones documentales o trabajos especiales como elaboración de bitácora, videos o grabaciones, etc.

En general, los profesores no tuvieron dificultades para realizar sus exámenes, únicamente se les pidió a los profesores que representaban el inciso 1, que elaboraran sus exámenes tomando en cuenta que ahora se establecían nuevos criterios para realizar los exámenes, ya que se pretendía que más que la memorización, se pretendía un aprendizaje reestructurante, por lo cual era más apropiado el uso de otro tipo de preguntas en los exámenes, como lo hicieron los profesores de los incisos 2,3 y 4.

Desafortunadamente, conforme avanzó el semestre los profesores paulatinamente fueron adoptando los exámenes de pregunta abierta con respuesta breve o clave, ya que argumentaron que tenían demasiados alumnos y poco tiempo para calificar exámenes más elaborados, Desafortunadamente esta es una realidad, que es difícil de descartar pues en algunos casos los profesores tenían 10 grupos o más con un promedio de 35 alumnos cada uno y por supuesto era entendible su queja.

Ahora bien cuando se les pidió a los maestros que ampliaran sus criterios de evaluación los profesores no sabían qué otros elementos calificar, cuando se les dieron a conocer algunas sugerencias y la manera en que éstos pueden ser evaluados, nuevamente comentaron que era demasiado trabajo que no se pagaba realmente. En este momento entró en juego un rasgo nuevo, los profesores preguntaban si este nuevo esfuerzo significaría un aumento de salario, por supuesto que esto no fue así, por lo tanto los profesores nuevamente adoptaron la actitud de simulación, mientras cumplían administrativamente, en la práctica dentro de las aulas se evitaba el menor esfuerzo lo cual provocó que algunos alumnos aumentaran drásticamente su calificación aunque en realidad su aprovechamiento fuera mínimo.

La estrategia de los profesores, fue pedir diferentes trabajos a los alumnos, los cuales en muchos casos no tenían calidad o en el caso de ser escritos eran bajados de internet, o bien varios alumnos entregaban copias de un sólo trabajo, sin embargo, los maestros no tenían tiempo o disposición para revisar cada uno de ellos y simplemente les daban una buena calificación si habían entregado todos los trabajos solicitados sin importar su calidad.

En un caso extremo, se ubicaron a dos profesores de los cuales se encontraron los exámenes de los alumnos sin calificar, pero con promedio en las listas, a lo cual se disculparon diciendo que pensaban que los habían perdido y habían puesto la calificación conforme se acordaban de algunos alumnos, si no los recordaban los calificaban con 5 o 6.

En este caso es evidente que la evaluación, no fue tomada en cuenta como un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un trámite administrativo que para muchos de los profesores resulta engorroso y hasta molesto para realizar, pienso que si los profesores y la institución estuvieran consiente de la importancia de la evaluación posiblemente se buscarían alternativas que realmente ayudaran a que el alumno fuera evaluado correctamente y por otro lado que la institución tomará en cuenta esta situación en el momento de organizar grupos y repartir la carga de trabajo entre los profesores. Por supuesto esto sería más fácil si la formación docente estuviera presente tanto en los profesores como en las personas que dirigen la institución.

Por otra parte, uno de los cambios más drásticos para los alumnos y profesores fue el hecho de entregar el examen un día antes de la aplicación de este, esta consigna fue especificada en el curso dado por la DGB y retomado por la Dirección, ya que se había propuesto como medio para la metacognición de los alumnos. En algunos casos el examen fue entregado al inicio del período, para que ellos mismos fueron resolviendo el examen conforme avanzaban cada día, o bien para que al final del período pudieran corroborar qué tanto habían aprendido tomando como referente un examen.

Los profesores se mostraron reacios para entregar el instrumento, pues es claro que al hacerlo le quitábamos un elemento que ellos consideran crucial para la calificación, en este punto debemos recordar que comúnmente se toma como sinónimo de la evaluación a la medición, por este motivo los profesores consideraban que si el examen era en sí la calificación del alumno, era ilógico entregar éste. Una vez más se les tuvo que hacer hincapié en la diferencia entre evaluar y medir y se les pidió que en su evaluación incluyeran otros aspectos que determinan el aprovechamiento del alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Sin embargo, el hecho de bajar el porcentaje también se convirtió en un problema para ellos pues es común que un profesor de un porcentaje del 70 u 80% del valor al examen (al menos así lo era en la preparatoria) y el resto se

repartía en tareas, las cuales es obligatorio incluir por orden de la Dirección y en algunos casos se tomaba en cuenta la participación. En este semestre los maestros dieron más porcentaje al trabajo en clase en el mejor de los casos, o bien, pidieron trabajos especiales, los cuales desafortunadamente propiciaron el problema ya antes mencionado.

En relación a la entrega de exámenes antes de su aplicación, Puedo decir tristemente que este recurso fracasó inevitablemente, pues los profesores a última hora modificaron sus exámenes de pregunta abierta a opción, para facilitar su calificación, los alumnos aprendieron de memoria las clave, lo cual resultó peor de los que se hacía antes, pues ahora simplemente se regalo el porcentaje correspondiente al examen, aunque en algunos casos aún así reprobaron, pues el porcentaje del examen era menor con respecto a la evaluación diaria.

En el segundo período se tuvo que hacer un cambio; se les pidió a los profesores que únicamente se entregara una guía con los contenidos que hubiesen visto durante ese periodo, en este caso los alumnos se confiaron y cuando recibieron una guía general se mostraron reacios a contestar el examen aludiendo a que únicamente habían recibido una guía y a que el propio Subdirector les había dicho que la entrega del examen antes de su aplicación era obligatoria, esto por supuesto trajo descontento entre alumnos y profesores.

Ya en el tercer período los alumnos aceptaron una guía, sin embargo, en ese momento la situación del Constructivismo había quedado demasiado lejos, como relacionar la entrega de guías con la metacognición y el hecho de que el alumno identificara y evaluara su propio avance con respecto a los contenidos vistos en un periodo de tiempo.

4.1.4 Formación profesional

Durante el proyecto, algunos profesores se mostraban más resistencia al cambio mientras que otros mostraron más disposición a ello, lo cual de alguna manera evidencia la frustración que suponen los cambios, pues estos implican una situación de inseguridad y riesgo que no todas las personas están dispuestas a enfrentar.

De igual manera, desde mi punto de vista, la manera en que los profesores se enfrentaron a los cambios, tuvo que ver con la forma en que han sido formados profesionalmente.

En específico los profesores que mostraron mayor resistencia fueron los del área de Físico-Matemáticas, quienes continuamente opinaban que las estrategias de reestructuración y el Constructivismo en general se aplica en las materias que se relacionan con el área de Humanidades, pero a decir de ellos, en el área de Físico-Matemáticas eso no es posible, pues los conocimientos son exactos, por ello es impensable para ellos proponer algo diferente. Desafortunadamente ellos no logran distinguir entre contenidos y estrategias por ello, no llegaron a comprender que el Constructivismo si se puede aplicar incluso en las matemáticas.

En un segundo punto, enfrente a un problema al cual no creí que afrontaría, aunque era lógico y muy común entre los profesores con formación en ciencias exactas, esto fue el sexismo y la diferencia generacional. La academia de Físico-Matemáticas esta conformada únicamente por profesores mayores de 40 años, los cuales manifestaron su descontento ante la Dirección porque no entendían porqué yo, mujer y joven estaba revisando su trabajo, y más aun, cómo era posible que si yo no era física o matemática pudiese evaluar sus clases. Afortunadamente en ese momento la Dirección apoyo mi trabajo y los profesores tuvieron que acceder a mis observaciones, aunque en relación a las planeaciones tuve graves problemas para que éstas me fueran entregadas.

En el caso de los profesores de esta área, tienen creencias muy arraigadas y no mostraron disposición alguna para entender lo que se les exponía, finalmente los profesores aparentaron que estaban de acuerdo con la metodología pues la orden del cambio fue directamente propuesta por la Dirección, aunque en realidad dentro de sus aulas, todo siguiera siendo igual que antes.

Por otra parte los profesores que se encuentran en el área de Químico-Biológicas, manifestaron un absoluto desconocimiento sobre Didáctica o algún tema relacionado con Pedagogía, por lo cual también se tornó difícil el introducir una nueva metodología con ellos, pues normalmente han aprendido “sobre la marcha”, lo cual les ha formado un estilo en el cual combinan estrategias muy aceptables, pero también otras que resultan poco apropiadas.

Normalmente, los profesores aducían que usaban las estrategias que habían retomado de sus profesores, las cuales les parecían apropiadas, por ejemplo, el continuo dictado, el copiar un resumen del libro o hacer experimentos y memorizar conceptos o clasificaciones, etc. En este caso los profesores se respaldan mencionando que existen tecnicismos, por lo cual es mejor copiar tal cual se encuentran en el libro, para que los alumnos no se confundan con éstos.

En el caso de los profesores de humanidades y asignaturas socioeconómicas mostraron mayor aceptación, incluso, algunos ya manejaban algunos conceptos del Constructivismo y decidieron cooperar para ayudar a otros profesores, en relación a ello puedo concluir que básicamente en todas las áreas sociales y humanísticas se entiende al conocimiento como un proceso de descubrimiento del hombre por lo cual, no consideran que la docencia tenga que ser estática ya que el mismo conocimiento y su práctica se encuentran en constante desarrollo.

De alguna manera, es evidente que aunque los profesores, no desempeñan su labor siendo conscientes de los valores y hábitos que adquirieron durante su

formación profesional, ésta inevitablemente influye directamente en la manera en que realizamos nuestra actividad laboral, ante esto, el profesor debe estar consiente, de que en esta profesión no solamente se debe ser un experto en su área, sino que también debe aceptar un compromiso que requiere cambios de conducta o hábitos y sobretodo una constante formación que le brinde herramientas para realizar correctamente su labor

4.2 Alumnos

No podemos olvidar la otra parte del proceso de enseñanza aprendizaje : los alumnos. La situación de los alumnos ante el cambio también resultó sumamente interesante, aunque debo decir que mi labor se dirigió en su totalidad a los profesores, por ello en este apartado únicamente expondré de manera general la respuesta de los alumnos ante el proyecto.

Los alumnos fueron sorprendidos por los “cambios” que existirían durante el semestre, se les comunicó que ahora podrían romper filas y trabajarían más en grupos de trabajo, los profesores tendrían que decirles cuál era el objetivo de la materia, se les propondrían actividades que buscaban más participación de su parte, se les hizo patente la importancia de la investigación y de ver a su propio conocimiento como una responsabilidad de ellos más que de sus profesores.

También se les indicó que ahora la evaluación sería continua, por lo tanto el porcentaje para trabajos de investigación, participación, actitud frente al grupo, etcétera, sería mucho más alto en correspondencia con los exámenes los cuales por cuestión administrativa no fueron eliminados, aunque algunos profesores cambiaron el examen tradicional por proyectos o experimentos, por ejemplo.

Los alumnos, se mostraron emocionados ante tales cambios, sin embargo hubo algunos elementos que posteriormente no les agradaron, por ejemplo ahora tendrían más trabajos de investigación, la participación en clases debería ser constante, se bajaba el porcentaje del examen (los alumnos que

usualmente copiaban se mostraron muy molestos con respecto a ello) y en general, se les pedía mayor compromiso para con su aprendizaje.

Desafortunadamente, es un hecho que la historia académica de los alumnos es totalmente tradicional, normalmente viven un ambiente en el cual el alumno es un sujeto pasivo y receptivo, lo cual los coloca en un situación muy cómoda. Difícilmente tienen desarrolladas sus estrategias de aprendizaje y normalmente no esta en ellos el proceso de metacognición de manera conciente, por lo cual no hacen una reflexión sobre su aprendizaje y muestran muy poco compromiso para con éste.

En consecuencia de esta situación, pienso que el hecho de introducir el Constructivismo requiere de compromiso y cambios permanentes tanto a nivel institucional como en la actividad diaria de profesores y alumnos, convirtiéndose éste en un proceso constante de reestructuración de los hábitos, conocimientos y valores que hemos ido construyendo a lo largo de la historia académica de los alumnos y del proceso de formación como docentes.

4.3 Institución

4.3.1 Preparatoria Liceo Europeo

A pesar de que este fue un proyecto impulsado por la Dirección, desde un principio surgieron situaciones adversas para iniciar mi trabajo dentro de la Preparatoria, las cuales de alguna manera influyeron en los resultados de éste proyecto.

Inicialmente se hizo una reducción de horas para impartir el curso, ya que se disminuyeron a 14 horas siendo que el curso inicial fue de 24 horas, dando pie a que la reflexión fuera casi nula, de manera que el aspecto teórico fue revisado de manera muy somera. En éste caso la Dirección se mostró más preocupada porque los profesores recibieran los formatos dados por la DGB y que se explicara como manejarlos.

Por lo anterior llegué a la conclusión de que para los directivos era mucho más importante el aspecto instrumental, que el relacionado a la reflexión de la práctica educativa. Esto da pie a una situación que desde mi punto de vista es muy grave, desafortunadamente la toma de decisiones y los puestos de dirección no siempre están ocupados por personas que tengan una formación docente que les permita guiar correctamente los proyectos tendientes a la mejora en la calidad educativa.

En concreto, dentro de la Dirección de la escuela no existe una persona que tenga conocimientos pedagógicos y no existe un área de formación docente que promueva la adquisición de conocimientos y herramientas pedagógicas entre docentes y directivos.

Por otra parte, la coordinación de este proyecto no fue considerado como una función establecida de manera particular, esto es, a nivel Dirección General, no se aceptó que se diera un presupuesto en específico para que yo realizara este proyecto, de manera que mi actividad tuvo que estar “disfrazada” de alguna manera ante lo administrativo para que esto no produjera gastos a la institución.

Se me dio el cargo de coordinadora de tercer semestre para que se me pagaran horas fuera de clase, las cuales en un inicio fueron establecidas con la finalidad de que fueran dedicadas a la revisión de planes e instrumentos de evaluación de profesores y la observación de clases, sin embargo, después se me pidió que también realizara las actividades del cargo con el cual habían justificado las horas fuera de clase, ya que no había otra persona que las realizara.

De esta manera la coordinación del proyecto fue una actividad que tuve que realizar en fines de semana para la revisión de planes y en horas que lograba apartar para hacer la observación de clase.

Por supuesto, esta fue una tarea extenuante, pues debía hacer varias cosas a la vez dentro de la institución, sin embargo aunque este proyecto no fue

reconocido económicamente, varios maestros mostraron su agradecimiento por preocuparme por mejorar un poco la cuestión académica, y por otra parte aunque no recibí una recompensa monetaria, ante al Dirección obtuve reconocimiento del Director y del Subdirector, de manera que a partir de ese momento, continuamente daba consejo en algunos aspectos académicos que requerían especial atención.

Ante esta situación, reconozco que como pedagogos tenemos una tarea muy importante, ya que por un lado debemos trabajar arduamente para obtener el reconocimiento de Directivos que nos permitan echar a andar proyectos y mejorar la calidad de la educación y por otra parte recibir el reconocimiento económico que realmente remunere el esfuerzo realizado.

4.3.2 Calidad Educativa en el Sistema Educativo Nacional

Una cuestión importante en el desarrollo del proyecto realizado dentro de la institución es la calidad educativa, el concepto fue mencionado una o dos veces en el curso expuesto por la DGB, y pienso que en el trasfondo, este concepto fue evidenciado en la propuesta de la DGB, lo veremos enseguida.

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se entiende como calidad educativa como aquella que implica , al menos, las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad.

La calidad educativa incluye el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, pero también la medida en que la escuela o sistema educativo consigue que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a al escuela y permanezcan en ella , al menos hasta el final del trayecto obligatorio. La cobertura y la eficiencia son dimensiones de la calidad , al igual que el nivel del aprendizaje.¹

¹ La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. P. 42

Lo anterior puede ser visto desde diferentes puntos de vista, sin embargo mi atención se centro en la manera en que fue expresada la calidad de manera implícita en el curso ofrecido por la DGB.

Durante el curso, se hizo énfasis en la necesidad centrar el aprendizaje en el alumno, sin embargo la forma de lograrlo me pareció un tanto cuestionable. Debo recordar que inicialmente no existió coherencia entre el sustento teórico del curso de la DGB y las estrategias propuestas, por lo cual para mi era necesario el tratar de encontrar una relación lógica entre lo que se pretendía teóricamente y lo que se daba a conocer de manera práctica, ya que esta inconsistencia me hizo pensar que en el fondo se manejaba un doble discurso dentro de la propuesta.

Días después del curso, muchas de mis dudas fueron esclarecidas cuando llego a la preparatoria un documento llamado La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual. Este documento fue muy significativo pues, me disipó algunas dudas que habían surgido con el curso de la DGB.

El hecho de que la calidad educativa sea asociada con la permanencia y la eficacia en las aulas, me dio al pauta para entender porque se hizo hincapié en entregar el examen a los alumnos con anterioridad, aún teniendo la posibilidad de usas preguntas con clave, la justificación fue la metacognición, el alumno tendría que reflexionar en relación a su propio avance y dándole el examen, esto sería mucho más fácil.

Así mismo se trató de convencer a los profesores que el aprendizaje debería de presentarse como algo fácil, para lo cual podía pedírsele al alumno una serie de evidencias que le permitieran demostrar su conocimiento a partir de prácticas, exposiciones, maquetas, etc, cada una de estas evidencias tendrían un puntaje en la evaluación final y con ello sus calificaciones serían satisfactorias, lo cual según esta lógica significaría que el alumno realmente había aprendido.

Posiblemente las estrategias tiendan a la construcción del conocimiento, sin embargo, dada la orientación tecnocrática que se dio a la propuesta, se dejan ver otros intereses que no son evidentes a simple vista.

Recordemos, que precisamente uno de los aspectos de la calidad de acuerdo al Plan Nacional de Educación, es la eficiencia, la cual implica que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello².

Si uno de los parámetros de calidad educativa se refiere a la permanencia del alumno dentro del sistema educativo, comienzan a aclararse las dudas sobre la importancia que existe para que los exámenes sean entregados a los alumnos, en la tónica de una didáctica crítica, posiblemente esto sea lo más normal y deseable, pero cuando estamos hablando de exámenes de opción múltiple o respuestas simples o concretas (como fueron expuestos durante el curso de la DGB), esto se convierte en un elemento que garantiza la presencia de un alumno dentro de una institución, con calificaciones satisfactorias.

Por norma, un alumno no puede permanecer inscrito dentro de una institución si ha reprobado tres materias durante un semestre, lo cual se convierte en una de las principales amenazas para que los estándares de calidad del sistema educativo sean aceptables, por ello, si un alumno responde correctamente sus exámenes, inmediatamente nos dará como resultado que pasara su materia, lo cual se traduce en calidad, pues el alumno permanecerá en el sistema.

Anteriormente he mencionado, que una estrategia a seguir durante el proyecto fue dividir la evaluación en diversos parámetros cuantitativos para que el alumno fuera acumulando puntaje en la medida en que el período de evaluación transcurriera.

² Ibid. Pág. 41

El sentido lo encontramos cuando se especifica que la calidad depende de la eficiencia, si un alumno obtiene un promedio de diez, gracias a que ha ido acumulando puntaje a partir de un aprendizaje fragmentado se obtendrá el logro de la calidad, aunque el resultado de la calificación no sea compatible con el aprendizaje logrado por el alumno.

La propuesta de la DGB , en relación a la evaluación fue que los profesores usaran herramientas para lograr una evaluación más objetiva, por esta razón se propusieron la guía de observación, la lista de cotejo y los cuestionarios. El profesor justificaría objetivamente la calificación de los alumnos, por lo cual no se dejaba lugar a dudas de que éstas eran validas.

El alumno pasará, al menos la mayoría lo hará, dando de esta manera los resultados esperados a nivel institucional y a nivel sistema educativo pues si el proyecto tiene un resultado optimo, las estadísticas evidenciaran que la permanencia es aceptable, además de que el número de alumnos que egresen de la preparatoria con un promedio elevado aumentara, aunque en realidad el correcto aprovechamiento y el aprendizaje significativo se hayan quedado en el olvido durante el proceso.

En relación a la DGB, al termino del semestre no solicitó las planeaciones de los profesores y mucho menos una evaluación del proceso la aplicación de la metodología, posiblemente los resultados cuantitativos que entrego la institución fueron suficientes para constatar que habían obtenido lo que deseaban, aunque la verdadera calidad educativa hasta ahora sólo sea una fantasía.

Resultados

Como resultado del análisis de la experiencia vivida durante el desarrollo del proyecto “Docencia Centrada en el Aprendizaje” en la preparatoria Liceo Europeo se destaca la formación docente por ser un elemento que le dio características propias al proyecto.

La formación docente puede ser entendida como aquellas acciones formales (institucionales) encaminadas a propiciar la reflexión de los profesores sobre su práctica educativa, tales acciones pueden apuntar hacia el análisis de la práctica con fines de revisión y replanteamiento, o hacia un proceso que relacione la práctica educativa con problemas disciplinarios específicos.³

Tal concepto nos lleva a reflexionar sobre los aspectos que conllevan la formación docente de una manera holística, vista como una totalidad, en donde el profesor recupera continuamente las experiencias vividas como docente para reconstruir su práctica a través de elementos que le permitan perfeccionar su tarea cotidianamente.

A pesar de lo anterior, debemos recordar que a partir del nivel medio superior en adelante, una gran cantidad de profesores, lo son porque son expertos en su materia no así en aspectos relacionados por la formación docente, de tal manera que la mayoría de profesores inicia su actividad docente sin ser conscientes de que para ser profesor es necesario prepararse para ello.

Lo más probable es que los profesores, traten de dar sus clases tomando como modelos a sus propios profesores o bien pidiendo consejos a sus compañeros de trabajo que tienen más experiencia, de tal manera que cuando se introduce una metodología específica a seguir se hace necesario iniciar de cero en relación a su formación docente, lo cual obstaculiza seriamente un correcto desarrollo de la metodología de los proyectos educativos.

Por otra parte, una situación en el contexto actual, en relación a la docencia, es que comúnmente muchos profesores lo son únicamente porque no encontraron otra oportunidad laboral o porque las circunstancias de vida los llevaron a trabajar en una escuela, pero realmente su interés por la docencia es nula.

De hecho, muchos profesores reconocen que no tienen formación docente y ellos mismos encuentran raquílica su práctica educativa, sin embargo no

³ Cabello Bonilla, Víctor y Silva Ruiz, Gilberto. La formación de Profesores en el nivel del bachillerato universitario. Perfiles educativos, núm. 47-48, 1990. México. Pág. 91

demuestran un compromiso serio por mejorarla, ya que continúan viendo a la docencia como una actividad laboral transitoria mientras encuentran un empleo de su área, en algunos casos, dentro de los procesos de formación docente, prácticamente se tiene que iniciar de cero para promover la responsabilidad y el compromiso para con la enseñanza.

Ante este contexto, es necesario establecer que para que la educación sea un proceso de desarrollo integral, que el aprendizaje significativo, es esencial que las instituciones y los profesores reconozcan la importancia de crear espacios de formación docente que orienten a los profesionistas a tener mayor compromiso con su labor y sobretodo a adquirir conocimientos pedagógicos que le ayuden a cumplir con su función de manera satisfactoria además de convertir su actividad en una labor grata tanto para ellos como para sus alumnos.

Como consecuencia de lo anterior es primordial recordar que para que los alumnos aprendan en la escuela supone dar a los docentes las posibilidades y condiciones necesarias para un aprendizaje pertinente, permanente y de calidad.⁴.

Ahora bien, en la actualidad en muchas instituciones educativas, existen espacios que fomentan la formación de los docentes a través de cursos y talleres, tal es el caso de la preparatoria Liceo Europeo, sin embargo, en este caso, y seguramente en muchas escuelas más, es evidente que estos momentos de formación docente tienen una particularidad: su visión instrumentalista.

A consecuencia de lo anterior, la formación de los docentes es esencialmente contradictoria con el modelos pedagógicos que se exige que estos plasmen en sus aulas: aprendizaje activo, formación reflexiva crítica, creatividad, etc. que

⁴ Torres, Rosa María. Sin reforma de la formación docente no habra reforma educativa. Perspectivas, Vol. XXVI, No. 3, Septiembre 1996. México. Pág. 482.

ellos mismos no experimentan en su propio proceso de educación y formación.⁵

Por supuesto que el resultado ante tal situación es que se sigue considerando a la autoridad, llámese capacitador o profesor, como el poseedor único del conocimiento encargado de transmitir el conocimiento mientras que el otro agente, el que aprende, únicamente debe escuchar y asentir. Por supuesto que esta realidad se reproducirá en el salón de clases, en donde el profesor tomará el papel de experto y el alumno el de sujeto pasivo que escucha y asiente.

En la mayoría de los casos la formación docente únicamente se ha dirigido al nivel instrumental, ya que se orienta a proveer a los profesores de instrumentos prácticos para desempeñar su labor docente cotidiana,⁶ como es el caso de elaboración de cartas descriptivas o el dar a conocer técnicas de aprendizaje para ser aplicadas en el aula, sin embargo poco hace referencia a una formación docente en la cual el profesor entienda y reflexione sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde entienda a su práctica como un aspecto vital en la sociedad en donde él, como formador de individuos, cobra suma importancia en su contexto social.

En el caso concreto de la Docencia Centrada en el Aprendizaje, la orientación desafortunadamente no fue la excepción, pues a pesar de ser formulado como un proyecto muy ambicioso en donde los profesores propiciaran el aprendizaje significativo, las formaciones docente de éstos y de los directivos dieron un giro diferente al proyecto inicial.

De lo anterior, resulta otra situación que se presenta cotidianamente, normalmente se considera que la educación/formación es principalmente y aún exclusivamente, una necesidad de docentes y no de los directores, supervisores y otros recursos humanos vinculados al sistema educativo en

⁵ Ibid. Pág. 485

⁶ Cabello Bonilla, Víctor y Silva Ruiz, Gilberto. La formación de Profesores en el nivel del bachillerato universitario. Perfiles educativos, núm. 47-48, 1990. México. Pág. 91

general,⁷ lo cual da pie a la desviación de proyectos que en teoría suenan interesantes, pero que al momento de su ejecución se enfrentan a situaciones administrativas que desvían toda oportunidad de cambio favorable.

Aunado a ello, es necesario decir que la formación docente, en muchos casos es considerada por los directivos y propietarios, en caso de instituciones particulares, como un elemento con el cual deben de cumplir por disposición oficial pero que en verdad representa una carga de espacio, tiempo y dinero que no están dispuestos a pagar, por lo cual muchos de los espacios dedicados a la formación docente únicamente son vistos tanto por docentes como directivos como un trámite más que en general les resulta molesto.

Es inevitable reconocer que para muchos profesores el proyecto provocó su desagrado, pues viéndolo como una exigencia de la institución, constantemente comentaban que tenían que aportar más tiempo fuera de clases para evaluar o hacer planeaciones, las cuales no tenían como resultado una remuneración económica.

Nuevamente surge el eje central de este análisis, la formación docente, ya que a consecuencia de lo mencionado anteriormente, todo profesor que tiene un mínimo de formación docente sabe que su trabajo no se desenvuelve únicamente dentro del aula, de hecho para que se lleve a cabo una práctica educativa satisfactoria, el profesor debe tener el suficiente compromiso para investigar sobre su práctica, para realizar una planeación y para cumplir en general con todos los aspectos que rodean al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque eso no le reporte nada económicamente.

En todo caso, el trabajo en el aula es la culminación de un trabajo que se ha realizado de manera concienzuda antes de entrar a ésta. La investigación y la planeación son inherentes al ejercicio docente frente a grupo, por lo tanto en ocasiones resulta extraño que un profesor argumente que a él le pagan por dar clase, no por asistir a cursos u otra cosa como hacer planeaciones o material

⁷ Torres, Rosa María. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas*, Vol. XXVI, No. 3, Septiembre 1996. México. Pág. 483.

didáctico. En un mundo ideal sería así, o posiblemente en otras instituciones lo es, pero en esta preparatoria esta no es la realidad.

Desafortunadamente, esta situación también es propiciada por la institución, ya que en muchos colegios el trabajo de escritorio no es tomado en cuenta por directivos como un aspecto aparte por pagar en la nómina, desde mi punto de vista eso es un error, recibe estimulados económicos, éste tiende a cooperar más para llevar a cabo su práctica cotidiana.

Por lo pronto esto no ha sido comprendido en la preparatoria Liceo Europeo y tal vez estemos destinados a fracasar ante los intentos de innovación, pues seguirá teniendo directivos que ejecutan órdenes con pleno desconocimiento pedagógico, y los profesores se enfrentaran también ante una deficiente formación docente provocada en gran medida por su apatía, resistencia, comodidad y en general por las circunstancias que rodean su decisión de permanecer en la docencia.

Durante la experiencia vivida, también fue evidente que un factor que determino el resultado del proyecto fue ante un total desconocimiento pedagógico de parte de Dirección, en un inicio y de manera muy visceral, vieron en el Constructivismo la panacea educativa, se pretendió implementarla de manera drástica dentro de la institución, olvidando que la innovación y el cambio no son tareas de un momento, sino procesos largos que no pueden ser abordados de modo erróneo, sino con objetivos concretos, delimitados, programados y evaluables⁸.

Este proceso puede llevar meses o incluso años, ya que involucramos cuestiones que van desde la adecuación de la estructura física de la escuela, hasta lo más importante, desde mi punto de vista, la formación pedagógica tanto de directivos como de profesores y el fomento de las habilidades en el alumno para que a su vez pueda corresponder a las actividades que propone el profesor al introducir el Constructivismo en el aula.

⁸ Ben-Peretz, Miriam. Cuando cambia la enseñanza ¿Puede quedar rezagada la formación de los docentes?. Perspectivas. Vol. XXX, No. 2, Junio 2000 Pág. 241

A manera de conclusión los resultados obtenidos a partir de la experiencia obtenida no fueron del todo satisfactorios ya que no se logro el objetivo del proyecto, es decir, el introducir el Constructivismo en la Preparatoria Liceo Europeo a través de la Docencia Centrada en el Alumno.

Sin embargo, a pesar de que el objetivo no fue cubierto, se obtuvieron otro tipo de resultados que si bien no habían sido considerados en un principio, si pueden considerarse un acierto sobre todo con respecto a la formación de los docentes y a la identificación de necesidades de la escuela.

Por una parte he mencionado que los profesores, a excepción de los profesores del área de Físico-Matemáticas, mostraron disposición para participar en el proyecto y de ahí devino uno de los más grandes aciertos, pues cuando los profesores se enfrentaron ante las exigencias de este proyecto como la elaboración de planeaciones didácticas y la presentación de alternativas de aprendizaje y enseñanza y de instrumentos de evaluación, los profesores fueron concientes de sus carencias y de la complejidad y compromiso que conlleva el ser profesor.

En estas circunstancias los profesores, me comentaron sus dudas y buscamos la manera de resolverlas, en otros casos los maestros buscaron información y trataron de cambiar sus prácticas tradicionales de enseñanza por otras que resultaran más significativas para los alumnos.

Definitivamente, estos cambios no pueden ser drásticos y definitivos al término de un semestre, pues no dejo de afirmar que este es un proceso permanente de reflexión, sin embargo el hecho de enfrentar a los profesores ante exigencias que requieren mayor conocimiento y disposición, creo mayor conciencia en ellos para reconocer sus carencias y en el mejor de los casos, propiciar una búsqueda de formación aunque esta tenga que ser de manera individual y en diferentes instituciones o fuentes.

En el caso de la institución, también se obtuvo un resultado que desde mi punto de vista es importante, en este caso, a partir del análisis realizado, es evidente que la institución tiene carencias en relación a la formación docente, las cuales se pueden resumir en los siguientes puntos

- ❑ No se toman en cuenta las condiciones y necesidades reales del docente y de la institución.
- ❑ La formación no es sistemática y se limita a un breve periodo de tiempo, no forma parte integral de un plan permanente de formación y no esta dirigida por una persona en específico.
- ❑ Se centra en el evento (curso, seminario, etc) como instrumento privilegiado de enseñanza y aprendizaje, ignorando o descuidando otras modalidades como el intercambio horizontal, los debates entre colegas, observación de clases, etc.
- ❑ Se adoptan enfoque estrechos y operativos con respecto a la formación del profesorado.
- ❑ Se desechan los conocimientos y la experiencia anterior de los docentes, en lugar de capitalizarlos.
- ❑ El proceso de formación básicamente consiste en cursos impartidos por expertos en donde el profesor es un sujeto pasivo. Los directivos no participan en ningún momento en éstos.
- ❑ La formación docente ha sido promovida por la Dirección como un trámite obligatorio más que una oportunidad de crecimiento de los profesores.

Ante estos puntos que sirven a la institución como evaluación diagnóstica de sus procesos de formación, surge la oportunidad de modificar estos aspectos para la conformación de una plantilla de docentes con una

formación docente adecuada, lo cual a la larga puede permitir que proyectos como la Docencia Centrada en el Aprendizaje tenga resultados positivos en beneficio de la escuela, de los profesores y de los alumnos.

Personalmente, para mi, esta experiencia también tuvo resultados positivos pues, después de ocho años de haber salido de la licenciatura, únicamente había participado en pequeños cursos, como requisito dentro de la preparatoria, por este motivo mi propio proceso de formación docente se encontraba estancado, pues al cubrir mis funciones como docente, deje a un lado aspectos importantes como la actualización o especialización.

Sin embargo, a partir de esta experiencia, me di cuenta de mis carencias y de mi poco compromiso con respecto a mi labor como pedagoga, de igual manera caí en la cuenta de que siendo formadora de profesores no puedo pedir a los profesores que se preocupen por la docencia si yo misma no lo hago, de esta manera, el hecho de analizar la conducta de mis compañeros me permitió hacerme consciente de mis carencias y buscar las alternativas para cambiar la situación.

Como consecuencia puedo destacar que si bien existen serios obstáculos a nivel institucional, de percepción de la misma formación o bien las resistencias propias de cada profesionista, es necesario crear oportunidades entre los profesores para que realicen una reflexión continua en relación a su practica, en beneficio de ellos, de sus alumnos y de las propias instituciones.

Capítulo V:

Reflexiones en torno a la formación docente de los profesores de la Preparatoria liceo europeo en relación al proyecto “*Docencia Centrada en el Aprendizaje*”

Como resultado de la ejecución y seguimiento de la propuesta de la DGB, llamada “Docencia Centrada en el Aprendizaje” aplicada en la Preparatoria Liceo Europeo, durante los meses de agosto del 2004 a enero del 2005, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Deficiente o nula formación docente entre los profesores y directivos de la institución, lo cual llevó a un desconocimiento de las estrategias necesarias para su correcta ejecución,
2. Resistencia entre profesores y directivos para la formación o innovación educativa,
3. Infraestructura inadecuada para la aplicación de la metodología propuesta: aprendizaje constructivista;
4. Alumnos que no tienen las habilidades y conocimientos necesarios para ser involucrados de manera inmediata dentro del constructivismo, y por último
5. Para las instituciones gubernamentales, los resultados de la propuesta se centran en resultados cuantitativos más que cualitativos y
6. Desconocimiento de estrategias didácticas que promuevan la construcción del aprendizaje.

Es claro que no pretendo en este trabajo desarrollar y reflexionar ampliamente cada uno de estos puntos, sin embargo, todos estos tienen como denominador común directo o indirecto a la formación pedagógica que tienen los profesores y directivos de una institución, pues en la medida en que éstos cuenten con una formación pedagógica adecuada, la introducción y correcta ejecución de metodologías innovadoras podrán ser adecuadas al contexto al cual se destinarán.

Por lo anterior, a partir de la experiencia obtenida, podemos afirmar que la correcta formación de los profesores y en general de una institución educativa es vital para que una nueva metodología dé o no resultados óptimos.

La formación docente, debe ser vista, no sólo como un conjunto de técnicas a seguir en el salón de clases, sino como la oportunidad que tienen los docentes para acrecentar sus conocimientos teórico-conceptuales de su materia, y sobre todo como la ocasión que se le presenta para reflexionar sobre su propia práctica y formular alternativas a las problemáticas que se le presenten en ella.

Por ejemplo, debemos recordar que anteriormente se mencionó, que la metodología propuesta no era del todo coherente, pues siendo la propuesta inicial la aplicación del Constructivismo, la metodología retoma elementos de la Tecnología Educativa en cuanto a la evaluación de contenidos, lo cual, inicialmente la hizo deficiente. Sin embargo, este momento bien se presentaba propicio para que los profesores y directivos reflexionaran sobre sus alcances teóricos con respecto a las teorías pedagógicas y reconocer principalmente la necesidad y la naturaleza de los cambios necesarios dentro de la institución en particular antes de introducir al pie de la letra una metodología que para ellos era desconocida de antemano.

Es innegable que el punto inicial para la innovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial evaluar la formación docente de los profesores y a partir de ello crear un plan estratégico de formación que produzca entre los profesores el ambiente adecuado para que estos comprendan y sean capaces de criticar y adecuar una metodología a su propio contexto.

A partir de la práctica realizada durante el semestre se detectaron las siguientes características en relación a la formación de los docentes y directivos de la preparatoria:

1. Visión tradicionalista del docente en el aula

2. Desestimación del ejercicio docente
3. Nula reflexión de la práctica pedagógica
4. Deficiencia epistemológica en relación a conceptos básicos de Pedagogía
5. Deficiencia en relación al conocimiento de estrategias didácticas
6. Desconocimiento de las teorías pedagógicas
7. Resistencia al cambio o a la problematización de la práctica docente.

Como lo he mencionado en el apartado destinado a la descripción, mi presencia dentro de la institución ha sido de cuatro años, a partir de los cuales he podido participar, en los diferentes momentos destinados a la formación docente y a partir de ello, puedo concluir que desafortunadamente las características que se presentan en relación a la formación docente, al menos entre los profesores que tienen la misma antigüedad que yo, (y desafortunadamente que se evidencia en los maestros que se han ido introduciendo posteriormente) tienen mucho que ver con la experiencia obtenida durante sus procesos de formación; ya que está tiene carencias que más que impulsar han detenido el proceso de formación reflexiva en el docente.

Algunas de las características presentes dentro de estos periodos de formación en la preparatoria son:

1. La formación docente es sinónimo de cursos y capacitación para la instrumentación de estrategias didácticas dentro del aula,
2. Los cursos son puramente teóricos y básicamente se encuentran desfasados con respecto a la realidad que vive el profesor,
3. Los cursos tienen como característica la verticalidad del ponente como experto con respecto a los docentes,
4. Inexistencia de una plan de formación basado en la detección problemáticas reales, la proposición de alternativas de solución y el seguimiento de estas,
5. Falta de motivación entre los profesores para asistir a los diferentes momentos de formación docente que establece la institución, y por último

6. Durante los cursos de formación, la experiencia y/o conocimientos pedagógicos que el profesor ha adquirido con los años, pocas veces es tomado en cuenta como punto de partida para la reflexión.

Desafortunadamente la visión actual que tienen los profesores, viene como respuesta a una orientación tradicionalista de la formación docente, que se ve claramente en los puntos anteriores, la cual sirve más a menudo para adoctrinarlos como profesionales incapacitados⁹, es decir, se hace un repaso de manuales en los cuales se describe con detalle los pasos que el profesor debe seguir dentro del aula, incapacitándolo por completo de un pensamiento reflexivo en relación a su práctica cotidiana.

En este caso, la formación docente es vista como una posibilidad de tornar eficiente el trabajo mediante la sistematización y el control del proceso enseñanza aprendizaje, a partir del uso racional de un conjunto de criterios y conocimientos técnicos.¹⁰

El aspecto de reflexión da paso a la transmisión dejando a un lado un valioso acervo de experiencia y de propuestas que pueden nacer de la reflexión de cada profesor sobre su práctica cotidiana.

Como resultado de esta visión instrumental de la formación docente, los profesores tienden a mostrar una grave resistencia en el momento en el que se establecen los tiempos destinados para la formación, inclusive la presencia de éstos en los cursos es completamente infructífera, pues su participación es meramente como oyente, mientras que el ponente experto se convierte en mero transmisor de datos. Como consecuencia la teoría es percibida por el

⁹ Kincheloe, Joe. *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente*. Ed. Octaedro. España, 2001. pág. 20

¹⁰ Kuri, Alfredo y Follari, Roberto, *Para una crítica de la Tecnología educativa*. Marco teórico e historia. Tecnología educativa . Aproximaciones a su propuesta. Universidad Autónoma de Querétaro; en *Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la Didáctica de Cabello Bonilla, Víctor*. Perfiles educativos. Num. 49. 1990. Pág. 33

profesorado como un producto terminado, como un hecho cerrado más allá de la negociación, independiente de la propia experiencia.¹¹

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, en el siguiente capítulo presentaré las líneas de acción, que desde mi punto de vista, son las más apropiadas para corregir la visión tradicionalista de la formación docente que existe dentro de la preparatoria, para dar paso a un proceso de formación más reflexivo y participativo que involucre tanto a profesores como y directivos en beneficio de la calidad educativa de la institución.

¹¹ Kincheloe, Joe. *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente*. Ed. Octaedro. España, 2001. pág. 34

Capítulo VI

Propuesta para la formación docente en la preparatoria “Liceo Europeo”

La necesidad de un cambio en el ámbito educativo en la actualidad es evidente, pero para ello debemos iniciar por reconocer la importancia que tiene la formación docente para la innovación en el proceso educativo.

El cambio debe iniciar desde los profesores, reemplazando la visión tradicionalista que se tiene de la formación, en donde los aspectos instrumentalista y unilateral de la enseñanza siguen siendo repetidos; por una visión donde la reflexión, el trabajo colectivo y la investigación continua sean la pauta a seguir en nuestra práctica educativa.

Como pudimos observar en los capítulos anteriores, el profesorado debe entender a la formación como espacio de reflexión de su práctica diaria dentro del aula, a partir de la cual pueda descubrir paulatinamente tanto las problemáticas como las alternativas de solución de éstas, con las cuales pueda desarrollar una estrategia en la que sobresalga el papel activo del alumno en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Ante esta situación surgen líneas de acción que si bien no representan en sí mismas una propuesta operativa a seguir, sí considero que deben ser reflexionadas en beneficio de la formación docente dentro de la institución en la cual desarrolle mi proyecto.

Para iniciar, debemos recordar que para que exista cambio en la formación docente, es necesario dejar de ver al profesor como aquel experto que transmite información de manera unilateral, dotado de todos los conocimientos e incapaz de cometer errores, para dar paso a un profesor abierto a las nuevas experiencias, con la suficiente humildad para reconocer que no tiene la verdad absoluta y que más bien está dispuesto a participar con el alumno en el descubrimiento de los nuevos conocimientos que se crean día con día.

Esta condición, saltó a la vista cuando se hizo la distinción entre los profesores de la preparatoria que estuvieron dispuestos a participar en el proyecto y los

que no, en este caso fue evidente que la disposición al cambio es un elemento básico para que los profesores modifiquen su labor en beneficio de sus alumnos.

Por otra parte, también es primordial establecer que la formación docente, no es un hecho que surja de manera fortuita dentro de las instituciones, sino que el espacio y tiempo destinado para la formación de los profesores, debe estar contemplado dentro de proyecto propio de un departamento de formación docente, con objetivos establecidos y una planeación que permita el logro y seguimiento de éstos.

En el caso de la preparatoria, es indudable que el objetivo de la Docencia Centrada en el Aprendizaje, hubiese sido cubierto en gran medida, si este proyecto hubiera estado dirigido por un equipo de trabajo ubicado en un departamento de formación docente que expresamente se encargara de éste; además de que no solamente se tomara como un proyecto de un semestre, sino como parte de un proyecto de formación permanente de la institución.

Finalmente, pero no menos importante, es necesario aclarar que la formación docente de los profesores, debe estar orientada hacia la creación de un equipo de trabajo, en donde los profesores sean los protagonistas de las actividades realizadas durante los momentos de formación, dejando a un lado el esquema tradicional de experto capacitador-profesor, ya que en este caso la pauta a seguir es que el profesor se convierta en problematizador de su propia práctica y él mismo participe en la producción de alternativas, a partir de un modelo de formación que le dé conocimientos pedagógicos además de propiciar la investigación y la cooperación e intercambio de ideas entre profesores.

Esta orientación tiene como finalidad que el profesor cambie la perspectiva tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de que él mismo participe en la experiencia de construir aprendizajes, de manera que, a su vez, este pueda reflejar la misma metodología en su trabajo cotidiano con los alumnos.

Concluyendo con lo anterior, puedo expresar que existen tres necesidades básicas dentro de la institución que deben ser cubiertas a partir de una propuesta:

- a) Propiciar la disposición de los profesores al cambio
- b) Crear un departamento de formación docente con objetivos y estrategias definidas.
- c) Orientar el proceso de formación docente a la reflexión, la investigación y al trabajo en equipo

Las líneas de acción que presento, están sustentadas en el aprendizaje grupal cooperativo, ya que a diferencia de los procesos de formación docente netamente instrumentalista, el aprendizaje grupal cooperativo propicia la participación e interacción de los integrantes maximizando su propio aprendizaje y el de los demás¹. A partir de lo anterior se definen las acciones a seguir.

Como punto inicial, es prioritario establecer que la formación docente, necesariamente debe estar ubicada dentro de un departamento creado con esa finalidad, teniendo a la cabeza una persona que tenga las siguientes características:

- a) Tener conocimiento pedagógico;
- b) tener capacidad creativa y de organización;
- c) propiciar un ambiente de trabajo de equipo entre los profesores;
- d) que sea capaz de ser facilitador, más que experto o líder;
- e) permitir la libre expresión en un ambiente de respeto;
- f) tener experiencia en la docencia y
- g) conocimiento del manejo de grupos cooperativos de aprendizaje.

Las características antes mencionadas, responden a la necesidad de que la persona encargada de formar a los docentes tenga conocimientos y

¹ Johnson, David, Jonson, Roger y Jonson Adithe. Los nuevos círculos de aprendizaje. ASCD, E.U.A, 1995. pág. 3

experiencia en el ámbito pedagógico con orientación hacia el aprendizaje cooperativo, para que este sea promovido desde a metodología que se proponga en el proceso de formación de los docentes.

Ahora bien para que se propicie el aprendizaje cooperativo es necesario que el facilitador, la persona encargada del departamento de formación docente o del proceso de formación, propicie el conocimiento entre los integrantes y que promueva la confianza entre ellos, igualmente debe promover una comunicación clara y asertiva, eliminar la competencia entre los integrantes, y propiciar que éstos logren aceptarse y ayudarse para resolver conflictos de manera constructiva.²

Es necesario aclarar, que no se esta partiendo de reuniones de academia bajo disposición institucional, que a la larga se convierten en juntas para platicar de cuestiones ajenas a la docencia y por lo cual tienden a ser infructíferas. Más bien, se pretende que se el departamento de formación docente busque los espacios y tiempos idóneos, para problemáticas o necesidades específicas.

Efectivamente, la tarea no es fácil, para ello se contemplan diferentes acciones que están destinadas a crear el ambiente necesario para que los docentes se sientan cómodos en el proceso y poco a poco, formen un equipo de trabajo teniendo por objetivo mejorar su práctica docente.

Por lo anterior, el punto de partida de la formación docente, se destinará básicamente a promover la integración grupal de los docentes, para crear paulatinamente un ambiente de trabajo heterogéneo con la madurez suficiente para trabajar cooperativamente en búsqueda de conocimientos pedagógicos o estrategias didácticas apropiadas a las características y necesidades de los alumnos y la institución.

El buen funcionamiento del grupo de profesores en formación, radicará en gran medida de la habilidad que tenga el facilitador para crear el ambiente propicio

² Johnsosn, David, Jonson, Roger y Jonson Adithe. Los nuevos círculos de aprendizaje. ASCD, E.U.A, 1995. Pág. 10

de confianza e interacción y por otra lado de las estrategias que contemple para llevarlo a cabo, en este caso son deseables los siguientes puntos:

1. Establecer el encuadre³. El encuadre es un momento crucial para el grupo, ya que a partir de éste se definirán las características del grupo, se presentará la propuesta y metodología a seguir, se expondrán las expectativas grupales e individuales y se acordará la evaluación y por último, se especificarán los aspectos administrativos, como el tiempo, materiales, espacios, etc. De este evento destaca la exposición de expectativas individuales y grupales, pues es en ese momento es cuando se clarifica más abiertamente las resistencias, metas, propósitos o nivel de participación que manifestarán los profesores, el facilitador tendrá que hacer una lectura grupal concienzuda para determinar las estrategias necesarias, para que todos los integrantes confluyan en un objetivo en común a pesar de sus individualidades.

Por otra parte el establecimiento de reglas dentro del grupo durante el encuadre, da al grupo una idea clara del compromiso y las responsabilidades que representa el formar parte de un grupo cooperativo, en donde cada uno de los integrantes es importante para el logro de la meta común.

Recordemos que en este tipo de trabajo cooperativo no existe un líder, o experto que enseñe a los demás, por lo cual cada uno de los integrantes es responsable de cumplir con su función dentro del grupo y por ende del logro de objetivos.

Por último dentro del encuadre, el facilitador debe establecer los comportamientos deseados de los integrantes, en este caso, ya que estamos trabajando sobre un aprendizaje cooperativo, es deseable que los profesores dejen a un lado la competitividad, el egoísmo y el individualismo mal entendido, y que más bien interactúen bajo criterios de respeto, cooperación, comunicación y compromiso.

³ Pansza, Margarita. Et. al. Operatividad de la Didáctica. Gernika. México 1993. Pág. 62

2. Especificar objetivos. Existen dos objetivos que deben estar presentes durante todas las sesiones, por un lado los objetivos formativos y por otro los objetivos informativos⁴ . Los objetivos formativos tendrán como meta la consecución de habilidades, destrezas, actitudes o valores, desde un punto de vista intelectual, de formación humana, social o profesional, en este sentido, tenemos múltiples ejemplos, como el aprender a aprender, fomentar el sentido de la responsabilidad, la honestidad o el compromiso, aprender a convivir, a comunicarse, a trabajar en equipo, entre otros.

Es claro que estos objetivos no son alcanzables en un determinado lapso de tiempo y que en muchos casos no son desarrollados de manera explícita, sino que forman parte de la convivencia cotidiana entre los integrantes de un grupo; sin embargo, en este caso sí es necesario que el profesor de antemano propicie una serie de acciones en las cuales se vean envueltas de manera tácita estos objetivos para ser evaluados al final de las sesiones entre todos los integrantes del grupo, una vez que el facilitador las hace patentes a éstos.

No obstante, no debemos dejar a un lado que es necesario que el facilitador, también proponga estrategias expresamente destinadas a ello; por ejemplo, de comunicación, integración o de obtención de algún logro a través de la cooperación, las cuales a pesar de no estar insertas propiamente dentro de los contenidos teóricos, sí propician el aprendizaje de habilidades necesarias para relacionarse con los otros.

Es básico recordar que dentro de los grupos de trabajo, irremediamente surgen sentimientos de competencia y la lucha por el liderazgo, lo cual provoca un ambiente de hostilidad, por ello es sumamente importante que el facilitador detecte estos aspectos y promueva estrategias de comunicación e integración que fortalezcan al equipo para que éste reconozca como un grupo de personas que buscan un mismo fin, ante lo cual la competencia o el egoísmo los afecta en su trabajo individual y grupal.

⁴ Zarzar, Charur Carlos. Perfiles educativos No. 63. CISE-UNAM, México. 1994. Págs. 10-28.

Las estrategias que favorecen el cumplimiento de objetivos formativos, permiten una concientización permanente de los hábitos y valores que se reflejan en la forma en que interactuamos con los demás y en específico en este proyecto, el hecho de que el profesor tenga la oportunidad de ser conciente de estos hábitos y valores le permite sensibilizarse de los beneficios o perjuicios que han ceñido su actividad laboral, y por qué no decirlo, incluso de manera personal.

Por otra parte, es necesario definir los objetivos informativos, ya que éstos, nos definen claramente la información que será tratada, así como nivel de apropiación de ésta. En este caso el facilitador manejará de manera explícita los contenidos teóricos que serán desarrollados por los propios profesores, a partir de diferentes técnicas, ya sea para que éstos logren un conocimiento general, comprendan o bien busquen la aplicación en su práctica cotidiana.

Como puede observarse, en esta propuesta se pretende que al mismo tiempo que el profesor obtiene conocimientos teóricos, también adquiera habilidades para trabajar de manera colectiva, se espera que esta situación propicie entre los profesores un mayor compromiso e interés, al convertirse en agente central del proceso de formación.

3. Explicar la estructura de tareas y metas. El facilitador, tiene la responsabilidad de estructurar con anterioridad las tareas que serán llevadas a cabo durante las sesiones, con la finalidad de evitar confusiones en ese momento. Una vez que se encuentre en reunión con los profesores, deberá ser claro y conciso en las instrucciones pertinentes y en las metas que han sido fijadas, ya sea que el facilitador tome la decisión de establecer las metas o mejor aún, que los mismos integrantes del grupo las establezcan antes de iniciar la actividad. Una vez efectuado lo anterior, puede tener lugar el trabajo a partir de las estrategias que proponga el facilitador.

Dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo, se propone que un grupo grande sea dividido en grupos pequeños, entre 4 y 6 integrantes, en este caso

es mejor que el facilitador conforme grupos heterogéneos, para evitar la balcanización,⁵ en donde los profesores únicamente se reúnen por academias o con las personas con las cuales tienen una mejor relación, es evidente que de acuerdo al objetivo a cumplir, el facilitador creará las estrategias necesarias para conformar equipos para cada actividad, de manera que estos constantemente sean rotados y todos los integrantes trabajen juntos en algún momento.

Por otra parte, es necesario que, una vez que se haya trabajado en subgrupos, el grupo completo se reúna para crear una plenaria, para compartir los conocimientos, experiencias, dar opiniones o evaluar la sesión.

Existe una gran diversidad de técnicas que propician el aprendizaje cooperativo, entre otras: Riesgo, ejercicio de comunicación A, B y C, laboratorio de autoridad, lectura de estudio técnico, tres teorías diferentes, mesa redonda, diario, etc.⁶

3. Evaluar el proceso. Recordemos que la evaluación se da durante diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, este caso no es la excepción, el facilitador, tiene como tarea la evaluación diagnóstica, que básicamente puede realizarla durante el encuadre, en el momento en que los profesores exponen sus expectativas con respecto al proyecto de formación.

Por otra parte, cada una de las sesiones constituye un proceso en sí mismo, por lo tanto la evaluación durante estas debe ser constante, preferentemente de manera cualitativa, siempre y cuando la institución no requiera de una acreditación, esta evaluación está dirigida al desempeño grupal e individual de los participantes.

Al término de las sesiones, el facilitador debe favorecer, una evaluación final en la que todos los participantes expresen sus experiencias durante la clase, además de hacer una recapitulación de lo aprendido, igualmente el grupo debe

⁵ Fullan, M. Hargreaves. La escuela que queremos. Amorrotu, México. 1996. pág. 102

⁶ Pansza, Margarita. Et. al. Operatividad de la Didáctica. Ed. Gernika. México 1993. Págs. 62-76

hacer una evaluación con respecto a su trabajo grupal, destacando sus aciertos y los obstáculos que interfirieron en el cumplimiento del objetivo, para definir las estrategias a seguir para evitarlos en las siguientes sesiones.

La evaluación individual tendrá como objetivo, que cada integrante evalúe de manera honesta y objetiva, su desempeño durante la sesión de manera que exprese abiertamente sus adelantos, dudas o reflexiones.

Como puede observarse, las líneas de acción propuestas refieren un trabajo permanente, en el cual exista un compromiso inicial de la institución para la conformación de un departamento de formación docente y otorgue los espacios y tiempos necesarios para realizar las actividades necesarias y por otra parte, se exige que la orientación dada a la formación cambie drásticamente su visión tradicional por otra más incluyente y participativa como lo es la propuesta del aprendizaje cooperativo.

De igual manera es evidente, que durante este tipo de procesos surgen resistencias, miedos, u otro tipo de obstáculos que pueden interferir en el correcto desarrollo del trabajo cooperativo, pero no olvidemos que esto es un proceso permanente, el cual tendrá sentido si una institución esta empeñada en formar una plantilla docente con conocimiento pedagógico y espíritu de colaboración que a la larga le procure beneficios tanto en el aspecto educativo como económico.

También es evidente que inicialmente, este proyecto de formación surgirá como un trabajo en equipo artificial,⁷ en donde los docentes son exhortados a trabajar en equipo para colaborar en sus tareas, o reunirse para crear proyectos comunes por conducto de la dirección, a lo cual los profesores responden con la única motivación de cumplir un trámite administrativo; sería muy idealista pensar que de inicio los profesores participan en los proyectos de formación docente por convicción propia, por ello partiendo de la realidad, para

⁷ Fullan, M. Hargreaves. La escuela que queremos. Amorrotu, México. 1996. Pág. 109-114

empezar un proceso de formación, lo profesores normalmente deben ser obligados a asistir a cursos de formación.

Sin embargo, recordemos que en gran medida, la resistencia de los profesores deriva de la formación tradicional, en donde el profesor debe pasar varias horas escuchando a un experto que expone teorías o propuestas que no se adecuan a las características o necesidades de la institución, derivando esto en la creencia muy arraigada entre los profesores de que la formación docente es la “escuelita” a donde deben asistir obligatoriamente.

La propuesta de la formación docente basada en el aprendizaje cooperativo, esta orientada a que ésta se convierta en una oportunidad para que los profesores encuentren un espacio, en el cual reflexionen, cuestionen y compartan sus experiencias para establecer sus propias necesidades y alternativas a partir de una participación más activa en un ambiente de colaboración y confianza que le motive a escuchar, intercambiar ideas e incluso investigar aspectos pedagógicos que le permitan modificar su práctica de manera óptima.

Recordemos que el trabajo en grupos cooperativos, promueve entre otros aspectos, el aprender actitudes, a desarrollar una conducta prosocial, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, el intercambio de ideas y expectativas y a desarrollar una actitud colaborativa con su medio.

Por lo anterior, considero que la ejecución de las líneas de acción propuestas, como parte de un proceso de formación dentro de la Preparatoria Liceo Europeo pueden ser sumamente favorables para los profesores, los alumnos y la misma institución, ya que el trabajo cooperativo, facilitara que en un momento posterior lleven a cabo proyectos específicos para solucionar problemas concretos o bien hacer propuestas donde participen todos los profesores de manera voluntaria para realizar acciones que eleven la calidad de la escuela.

Conclusiones

Durante el proceso de la aplicación de la propuesta “Docencia Centrada en el Aprendizaje”, dada a conocer por la DGB, se percibieron múltiples factores que entran en juego para lograr adaptar una metodología nueva en una institución.

Desde mi perspectiva fue significativo el hecho de que en la actualidad se buscan nuevas alternativas educativas para lograr subsanar las diferentes problemáticas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, es claro que, en la actualidad no basta con crear alternativas, sino que también, es necesario hacer un replanteamiento de la formación de los docentes que se encargaran de llevarlas a cabo.

Es evidente que la renovación educativa, exige cambios y dentro de estos como elemento substancial se encuentra el perfeccionamiento del personal docente y todos aquellos sujetos que se relacionan con la educación de manera directa, tal es el caso de directivos, supervisores, etc. Ya que para cumplir con la exigencia de cambio de manera positiva, el esfuerzo no puede ser individual, sino que requiere un esfuerzo honesto, constante y comprometido de todos los agentes que participan en el.

Como se dejó ver durante este trabajo, existe en la actualidad la conciencia por parte de las instituciones de promover de un cambio en el método pedagógico, tal fue el caso de la propuesta de la Docencia Centrada en el Aprendizaje, sin embargo, cabría la necesidad de preguntarnos como docentes si tenemos la disposición así como los concomimientos y herramientas pedagógicas necesarias para inculcar en nuestros alumnos el aprendizaje significativo, cuando nuestra formación escolar y docente ha sido meramente tradicional.

Por lo anterior, debemos concluir que las exigencias pedagógica actuales, representan un compromiso para los profesores y las instituciones educativas, el cual debe iniciar por reconocer que su formación docente es mínima o en ocasiones nula, lo cual impide un correcto ejercicio de su práctica o como lo fue en este caso, la correcta implementación de una propuesta metodológica.

Por otra parte, es necesario aceptar que el modelo del proceso de formación de los docentes ya no corresponde a las necesidades propias de la sociedad y de la educación en concreto, es imposible continuar procesos de formación tradicionales, cuando se pretende introducir en la práctica educativa el pensamiento reflexivo.

La formación, entonces, debe dar paso a un evento mucho más enriquecedor, donde formador y profesores se encuentren en un ambiente de reflexión y crítica que de pie a alternativas que parten de la realidad de la institución. En este caso el formador tendrá que convertirse en un facilitador que cree un ambiente reflexivo y propositivo promoviendo que el profesor, como sujeto que aprende, tenga un papel mucho más activo en este proceso de aprendizaje.

Innegablemente, este ejercicio, traerá consigo resistencias tanto de formadores como de profesores, ya que en ello interfieren valores y costumbres muy arraigados, sin embargo, de no lograr esto, será imposible transmitir el cambio a los alumnos, pues, no es posible crear conciencia y promover una nueva actitud hacia el aprendizaje, si el profesor mismo no está dispuesto a replantear su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por nuestra parte, como pedagogos, el compromiso de continuar evaluando, reflexionando y sobretodo proponiendo alternativas ante las diferentes problemáticas que se presentan en el quehacer educativo es cada día mayor. Es claro que la formación deficiente en las instituciones educativas es una realidad que no podemos evadir, sin embargo, nuestro trabajo y compromiso real con la formación permanente pueden ser un ejemplo que motive a otros profesores o directivos a reflexionar en torno a su práctica y el compromiso que tienen ellos para con la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A y del Río, P.(1990) Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En Coll. C et. al. Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Alianza. Madrid.
- Anderson, John R. (2001) Aprendizaje y memoria. McGraw Hill, México.
- Ben-Peretz, Miriam. Cuando cambia la enseñanza ¿Puede quedar rezagada la formación de los docentes?. Perspectivas. Vol. XXX, No. 2, Junio 2000 Pàg. 238-246
- Beltrán Llera, J. (1995) Psicología de la educación. Alfaomega, México.
- Best, J. W. (1982) Cómo investigar en Educación. 3era. ed. Morata. Madrid.
- Braslavasky, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación. No. 19 Enero-Abril 1999. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Burke, Andrew. Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países de desarrollo. Perspectivas Vol. XXVI., No. 3 Septiembre 1996. Pàg. 571-584.
- Cabello Bonilla, Víctor y Silva Ruiz, Gilberto. La formación de Profesores en el nivel del bachillerato universitario. Perfiles educativos, núm. 47-48, 1990. México.
- Cabello Bonilla, Víctor. Consideraciones Generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la Didáctica. Notas para la reflexión y la crítica. Perfiles educativos. Núm. 49-50. 1990.
- Cadwell, Brian. Proyectos estratégicos para los profesionales en las escuelas de calidad mundial. Perspectivas. Vol. XXX, No. 2, Junio 2000 Pàg. 207-220
- Cofer, Charles N. (2000) Motivación y emoción. Limusa. México.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas Gerardo. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México.
- Díaz Barriga, Frida. El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar, No. Oct-Dic. 1993.México 1993.
- Elliott, John.(2000) La investigación acción en educación. Morata. 4ta.ed. Madrid.
- Fullan, M. Hargreaves.(1996) La escuela que queremos. Amorroutu, México.
- Gagné, Ellen. (1991) Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Visor. Madrid.

- García, Hoz Victor y Pérez, Juste Ramón. (1989) La investigación del profesor en el aula. Escuela Española. España.
- Goetz, J.P. (1988) Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- Gómez, Villanueva José et Al. Formación profesional y calidad de la educación. México. Perfiles educativos Núm. 47-48. 1990. Pág. 24-32
- Goodson, Ivor F. El profesional regido por principios. Perspectivas. Vol. XXX, No. 2, Junio 2000 Pàg 197-205.
- Hernández, Fernando, et al. (1996) Para enseñar no basta con saber la asignatura, Paidós Mexicana, S.A. México.
- Hernández, Sampieri Roberto. (2003) Metodología de la investigación. 3era. ed. McGraw Hill. México 2003.
- Hoyle, R. John et Al. (1998) Aptitudes del directivo de centros docentes. Centro de estudios Ramón Areces, S.A. Madrid.
- Johnson, David, Jonson, Roger y Jonson Adithe. (1995) Los nuevos círculos de aprendizaje. ASCD, E.U.A.
- Kincheloe, Joe. (2001) Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente. Octaedro. España.
- Kuri, Alfredo y Follari, Roberto, Para una crítica de la Tecnología educativa. Marco teórico e historia. Tecnología educativa . Aproximaciones a su propuesta. Universidad Autónoma de Querétaro; en Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la Didáctica de Cabello Bonilla, Víctor. Perfiles educativos. Num. 49. 1990.
- La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Latapí, Sarre Pablo. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión No. 6 SEP. México.
- Morán Oviedo, Porfirio y Marín Chávez, Enriqueta. El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. Perfiles Educativos. Núm. 47. 1990.
- Morán Oviedo, Porfirio. La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica. <http://www.ascun.org.co/foro/docentes/pmoran.pdf>.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. Alternativas de formación docente. Comunicado 89. 2002. <http://observatorio.org/comunicados/comun089.html>.
- Ortiz Sandoval Antonio. La formación Docente por competencias profesionales .Pág . 3

<http://www.Upn011.org/publicaciones/ariculos/0027.htm>

- Ovejero, A, (1990). Métodos de aprendizaje cooperativo. En Aprendizaje Cooperativo. Barcelona.
- Pansza, Margarita. Et. al. (1993) Operatividad de la Didáctica. Gernika. México.
- Pansza, Margarita. Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. Perfiles educativos, No. 18. pp. 3-16. México, 1982.
- Papalia, Diane y Wendkos Sally. (1992) Desarrollo humano. 4ta. ed. McGraw Hill. Colombia.
- Piaget, Jean. (1983) Biología y conocimiento. Siglo XXI. 7ma. ed. México.
- Pozo, Juan I. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En Coll. C et. al. Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Alianza. Madrid.
- Pozo, Juan I. (2002) Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata. Madrid.
- Rodrigo, M. Y Arnay J. (Compiladores), (1997) La construcción del conocimiento escolar. Paidós. Barcelona.
- Santoyo, S. Rafael. “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”. En, Revista de perfiles educativos, No. 11. México , 1981; CISE-UNAM.
- Segovia, Pérez José.(1997) Investigación educativa y formación del profesorado. Escuela Española. Col. Educación al día. España.
- Smith, Marcia. Aspectos sociopedagógicos del programa de formación docente del CISE. México. Perfiles educativos. Núm. 49-50. 1990. Pág. 44-50.
- Torres, Rosa María. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. Perspectivas, Vol. XXVI, No. 3, septiembre, 1996.
- Tovar, Alfonso.(2001) El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje. IPN.
- Vygotsky,(1995) L. S. Pensamiento y Lenguaje. Ed. Paidós Ibérica. España.
- Zarzar, Charur Carlos. Perfiles educativos No. 63. CISE-UNAM, México. 1994.
- Zorrilla, Arena Santiago. (2002) Introducción a la metodología de la investigación. Aguilar León y Cal editores. México.